

Lenita Maria Junqueira Schultz

A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE BERÇÁRIO E A FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências

Marília – SP, 2002

Lenita Maria Junqueira Schultz

A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE BERÇÁRIO E A FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Iria Brzezinski.

Marília – SP
2002

Tese defendida e aprovada, em 16 de dezembro de 2002, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Iria Brzezinski – Orientadora

Profª Drª Ambrozina Amália Coragem Saad

Profª Drª Ivone Garcia Barbosa

Profª Drª Clélia Aparecida Martins

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar à minha família, ao meu marido Caiubi, meu primeiro leitor, incentivador e crítico, aos meus filhos Daniel e Diogo pelo apoio e pela companhia sempre gratificante.

Agradeço a Iria Brzezinski, amiga, companheira na caminhada, doutora e orientadora brilhante, responsável pelo ânimo com que construí este trabalho e por meu bom relacionamento com o computador.

Ao Elivelton, competente acadêmico do curso de Computação da UCG, pelos ensinamentos que me proporcionou e pela convivência amena e constante durante estes três anos, digitando, formatando, e me tolerando semana após semana...

À Ambrozina que, como doutora em educação, psicanalista e amiga, orientou-me quanto à compreensão da relação mãe-bebê, mudando muitas vezes o rumo de suas atividades habituais para atender-me.

Ao Dr. Daniel Emídio pela paciência em reler meus escritos, proporcionando-me preciosas sugestões.

À Maria das Graças, pela revisão minuciosa dos meus textos, ensinando-me lições de objetividade e gramática colaborando para a conservação desta “Última Flor do Lácio”...

À equipe da Creche, do diretor às cozinheiras do Berçário, incluindo meus queridos bebês, objetos desta pesquisa, pela disponibilidade, carinho e abertura com que me receberam permitindo-me construir esse trabalho.

Às amigas queridas: Denise, Clélia, Maria Augusta, Iara, Marize, Isabel, Maria Francisca Bites, Eleusa, Cida Mauri, Abadiinha, Esperança Maria do Carmo pelo apoio, colaboração e paciência e a Lacy Jubé e Irene pela amizade e pelo socorro que me deram sempre que precisei.

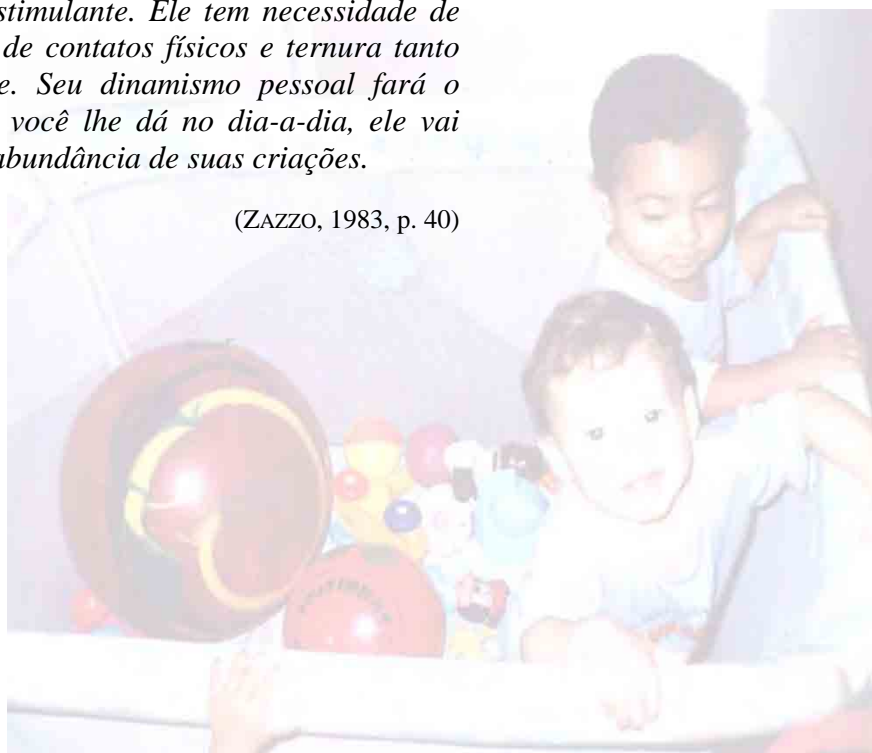
À Solange, pedagoga, Nayla e Gustavo acadêmicos de psicologia da UCG, meus ajudantes na pesquisa, pela colaboração sempre pronta e responsável.

Agradeço à direção da UCG pela oportunidade que me foi concedida para realizar estes estudos e pesquisas a partir dos quais espero tornar-me uma professora com maior capacidade de despertar em meus alunos a consciência da importância da educação para que possa ser mantida a esperança de alcançarmos uma sociedade mais justa que nos conduza à paz e à fraternidade.

L'Express: *E que é que seria preciso fazer para a criança com menos de seis meses que não é feito hoje em dia?*

René Zazzo.: *Nada! O essencial é não abandonar o bebê, é ocupar-se bastante dele, criar em torno dele uma atmosfera calorosa e estimulante. Ele tem necessidade de todo tipo de estímulos, de contatos físicos e ternura tanto quanto precisa de leite. Seu dinamismo pessoal fará o resto. Com tudo o que você lhe dá no dia-a-dia, ele vai "construir-se" na superabundância de suas criações.*

(ZAZZO, 1983, p. 40)



RESUMO

SCHULTZ, L. M. J. A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2002.

Os objetivos da presente tese são os de detectar as necessidades psicoeducacionais dos bebês de 3 a 18 meses e a situação de atendimento a essas necessidades nos berçários ligados ao Sistema Nacional de Ensino e mostrar que o professor atuante em instituições que atendem crianças nesta faixa etária precisa de formação profissional obtida no Ensino Superior. O objeto de estudo foi uma Creche filantrópica que acolhe 70 bebês de zero a 3 anos completos, em horário integral. Destes, 17, em berçário, constituíram o alvo da investigação, com cerca de 12 horas semanais, totalizando 255 horas de observação. O escopo teórico das análises foram os princípios da psicanálise, mormente de perspectiva winnicottiana, no que diz respeito à díade mãe-bebê, numa tentativa de sistematização pedagógica que apóie e fortaleça os vínculos professor-bebê nos berçários. A pesquisa descreve situações observadas no berçário, evidenciando as necessidades dos bebês com as quais professores graduados poderiam lidar, evitando significativamente o sofrimento das crianças. A metodologia adotada consistiu na pesquisa qualitativa, modalidade “estudo de caso” (BOGDAN E BIKLEN, 1994). O trabalho revela que os bebês de menos idade permanecem mais abandonados. Especifica sua vulnerabilidade psicossomática e os efeitos permanentes de erros cometidos por pessoas despreparadas. Denuncia o descaso das autoridades pela Educação Infantil, evidenciado pelo afrouxamento da legislação e pelo financiamento insuficiente destinado à área. Mostra que a Educação Infantil incluída no Sistema de Ensino proposto desde a nova LDB/96 é destinado a todos, mas utilizado prioritária e tradicionalmente pelas classes populares e deve valorizar a cultura de origem da criança, permitindo-lhe, progressivamente, compreender a dominação que sofre e questioná-la, instrumentalizando-se para atuar nessa sociedade desigual e competitiva que a torna carente. A situação dos professores é causa de preocupação, já que o desenvolvimento físico e psíquico das crianças na Educação Infantil e o seu sucesso nos anos iniciais da Educação Fundamental dependem da formação dos professores delas encarregados. O trabalho indica que as definições oficiais concernentes a esta etapa do Sistema de Ensino, após a resistência dos docentes, conservam a formação de professores no âmbito das Universidades mas retirando-a das Faculdades e atribuindo-a, preferencialmente aos Institutos Superiores de Educação. Essas políticas, portanto, possibilitam o aligeiramento desta formação, o que compromete a qualidade do profissional, reduzindo a amplitude do papel do professor contrariando os esforços dos movimentos de professores sob a liderança da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Palavras-chave: Educação Infantil, bebês, professor formado em nível superior

ABSTRACT

SCHULTZ, L. M. J. A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2002.

The aim of present research is to detect psycho-educational necessities for babies 3 to 18 months old as well as the tender situation to this necessities, in those nurseries under the SNE (National Teaching System), knowing that the people involved in direct contact with children must have solid professional formation from University level. This research contents results from observations over 3 to 18 months babies, demonstrating more abandon or less care for the younger ones. It comes quite clear the importance of higher knowledge, obtained in graduation courses, for baby tenders, considering the psico-somatic vulnerability of subjects and the permanent consequences from mistakes by un-prepared personal, from whom should not be expected comprehension and decisions above lower established levels. The sluggishness legislation in relation to the very young education as well as to the Fundamental (First years of Formal Education) clearly reveals complete inattention of the Educational Authorities. Some “live” episodes during nursery research are described, showing situations un-attended that could have being solved had the care-take more and higher know-how-avoiding, in many cases, anguish and suffering from young children. It shows that the youth Education Program within the LDB/96 Teaching System is intended for all, but traditionally adopted, by lower classes, with emphasis on the cultural children inheritance – but allowing to understand the the social domination. On the other hand, the teachers, responsables for the psico-physical development of these children, in their early years, are not properly prepared, considering they don't have a University formation but, in the most, some intermediate course, equivalent to Secondary level. Such policy allows “speeding” teacher formation and consequent reduction of action in their lead – which contraries ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) and other Teachers Movements on this concern. This work followed a “case-study” methodology based on qualitative investigation according to Bogdan and Biklen (1994) orientation. The theoretical frame is based on psychoanalytic principles, under Winnicott's perspective, as far mother-baby interaction is concerned. The attempt is to ordenate pedagogic sistematization to underbase and make grow entails, links and bounds between tender and baby. 70 babies from 3 to 18 months nursery was systematically visited and observed throughly in their full day activities. From those 70 babies, 17 were elected for keener observation. Field research began Oct/9/2001 finishing Mai/9/2002 – adding 255 hours (12 hours for week).

Key-words: Children Education, babies, teacher's university formation.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DAS FIGURAS	ix
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	20
1.1 Os Objetivos.....	25
1.2 O Problema.....	25
1.3 Os Instrumentos de Coleta de Dados.....	28
1.4 A Instituição Investigada	28
1.4.1 Considerações sobre a Instituição	29
1.4.1.1 Identificação da Instituição.....	30
1.4.1.2 A estrutura escolar da Instituição.....	31
1.4.1.3 Os sujeitos da pesquisa	34
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: RECORTE HISTÓRICO E POLÍTICAS.....	39
2.1 Um Recorte Histórico	39
2.2 Políticas de Educação Infantil.....	59
2.2.1 Política de Educação Infantil: proposta de 1993	67
2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/96).....	72
2.2.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	76
2.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes para a Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade Normal ..	77
2.2.5 Parecer CEB/CNE nº 04 de 16/02/2000: Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.....	80

2.3	Formação de Professores: documentos oficiais orientadores.....	82
2.3.1	Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia (31/01/2001, 01 e 02/02/2001).....	83
2.3.2	Documento Norteador para as Comissões de Verificação com Vistas à Autorização e Reconhecimento de Curso Normal Superior (CEEP/CEEFP de 02/02/2001).....	85
2.3.3	Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002	86
2.3.4	Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002	88
2.3.5	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (30/04/2002)	89
CAPÍTULO 3		
EDUCAÇÃO INFANTIL E CONSTRUÇÃO DA REALIDADE		95
3.1	A Socialização da Criança	97
3.1.1	Os Novos Habitantes da Terra: crianças	109
3.2	A Trajetória do Amor Materno	113
3.2.1	O Século da Criança.....	118
3.3	O Corpo e o Espírito	125
3.3.1	Fenômenos Transicionais: bola de lã e ponta de cobertor.....	139
3.4	“<i>in statu-nascendi</i>”	144
CAPÍTULO 4		
EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTEGRAÇÃO NO RELACIONAMENTO PROFESSOR-BEBÊ		163
4.1	Os Rumos da Integração	165
4.2	A Integração Professor-Bebê: rompendo a casca do ovo	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS		211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		226
ANEXO.....		235

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1.....	166
Figura 2.....	168
Figura 3.....	170
Figura 4.....	172
Figura 5.....	173
Figura 6.....	174
Figura 7.....	176
Figura 8.....	179
Figura 9.....	180
Figura 10.....	183
Figura 11.....	185
Figura 12.....	186
Figura 13.....	187
Figura 14.....	190
Figura 15.....	193
Figura 16.....	195
Figura 17.....	196
Figura 18.....	198
Figura 19.....	201
Figura 20.....	202
Figura 21.....	203
Figura 22.....	205
Figura 23.....	206
Figura 24.....	208
Figura 25.....	209
Figura 26.....	209
Figura 27.....	210
Figura 28.....	210

INTRODUÇÃO

Proponho-me a apresentar, inicialmente, alguns aspectos profissionais que influenciaram minhas atuais preocupações com a Educação Infantil. Em fins de 1979, iniciei o curso de Mestrado no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, terminando-o em 1983. Minha pesquisa voltou-se para a infância, num trabalho intitulado “O Pré-Escolar: Um Estudo de Leis e Normas Institucionais”, publicada em 1995.

Antes de cursar o Mestrado, trabalhava na Secretaria da Educação do Estado de Goiás, na Divisão de Currículo, na Divisão do Pré-Escolar e na Universidade Católica de Goiás – UCG, como professora supervisora da disciplina Prática de Ensino. Nesses espaços educacionais preocupava-me com várias questões sobre a docência, papel do professor, o domínio dos conteúdos, a coerência dos currículos, a competência acadêmica e a política necessárias à formação do professor.

Conferências, palestras, encontros de estudo e participação em pesquisas vieram agravar minhas dúvidas e acentuar ansiedades à medida que aumentavam meus conhecimentos na busca de respostas para a questão da Educação Infantil da formação de professores para este nível de atendimento à Infância.

Retornando à Universidade Católica de Goiás, participei por mais de uma vez em reformulações do Curso de Pedagogia da UCG. Na verdade, em três delas; ocorridas em 1982, 1986 e 1996. Essas reformulações foram motivadas ora por imposições legais, ora por determinações internas da Universidade ou de seu Departamento de Educação. Indiretamente, participei também das avaliações e mudanças curriculares dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) e conheci outras, de várias universidades e faculdades brasileiras.

Tais conhecimentos forneceram-me um quadro geral dos currículos dos Cursos de Pedagogia, que me permite afirmar serem muitos deles, apesar das discussões entabuladas

na época e das atuais, voltados para a formação de especialistas e de docentes para a Educação Pré-Escolar e Primeira Fase do 1º grau¹. Esta vocação dos Cursos de Pedagogia podia ser percebida, principalmente, pela composição de seus currículos: psicologias e teorias de desenvolvimento infantil segundo várias correntes: psicanalíticas, cognitivas, comportamentais; estudo dos clássicos da educação, como Montessori (1909), Rousseau (1999), Decroly e outros.

No final da década de 80 aguçaram-se, em âmbito nacional, as discussões em torno da Educação e de seus profissionais, inclusive sobre a Pedagogia, sua identidade, seus estatutos e seu papel no cenário do ensino escolar no Brasil. O Curso de Pedagogia, no entanto, vem sendo até hoje considerado um local da formação do professor para os anos iniciais do 1º grau e também dos profissionais que vêm atendendo às chamadas classes infantis (pré-escolares, maternas, jardins e outros). Seria este o seu papel? Ou seria o de estudar as ciências de educação? Ou o de formar especialistas?

Nas discussões, a Educação aparecia como responsável pela manutenção das desigualdades sociais na escola e o Curso de Pedagogia era considerado o instrumento dessa reprodução (BOURDIER E PASSERON, 1981). Em decorrência dessa postura, muitos teóricos sugeriam a substituição da educação escolar pela educação fora da escola (IVAN ILICH, 1972). Outro grupo de educadores brasileiros, citados mais adiante, dedicou-se a estudar a educação escolar e o papel da educação em geral, seu objeto, implicações e aplicações nos estudos sobre a natureza, especificidade da Pedagogia, seu papel e sua abrangência, obtendo maior consistência epistemológica para o curso, mas sem conclusões definitivas que eliminassem as fragilidades teóricas.

A determinação da identidade da Pedagogia é dificultada pela complexidade da área da Educação com seu imenso círculo de conhecimentos afins. Alguns estudiosos argumentam em prol da construção dessa identificação, todos eles incluídos entre as melhores expressões da academia brasileira, trabalham esses conceitos por acreditarem no valor, na tradição e nas pesquisas empreendidas no meio universitário, e nas experimentações do curso de Pedagogia, que até pouco tempo era o único curso superior que se debruçava sobre a educação de crianças pequenas. Silva (2002) cita, entre eles,

¹ Preservo a nomenclatura da época. Atualmente, após a publicação da Lei 9394 de 20/12/96, esses cursos passaram a se denominar Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Saviani (1976), que conceituou a pedagogia como uma Teoria Geral da Educação; Libâneo (1997, 1998b), que identificou a pedagogia como *Teoria e Prática da Educação*. Por volta de 1990, um grupo de pensadores, composto por franceses, portugueses e espanhóis, optou pela denominação Teoria e Prática Educativa. Para Pimenta (1997), a Pedagogia é a ciência da Educação que tem a Prática como seu objeto de estudo. Eu acrescento Brzezinski (1996,1997,1999,2002) com suas inúmeras obras, como autora ou organizadora (1997,1999), discutindo a validade e importância do Curso de Pedagogia e da formação de professores.

A argumentação desses autores e minha experiência de longa data como professora no Curso de Pedagogia, levam-me a recomendar que Curso, após as necessárias reformulações, redirecionamentos legais e em uma perspectiva crítica, se destine prioritariamente à formação de professores para a Educação Infantil, principalmente para a educação de bebês recém-nascidos até um ano.

Nos dias atuais, é pertinente uma referência às mudanças tanto econômicas, como políticas, sociais e culturais que ocorrem num mundo globalizado e que se refletem no ensino e no papel da escola e dos professores.

Lembro que a versão oficial do Curso de Pedagogia da UCG, proposta em 1969, ampliava a profissionalização de seu alunado mediante as habilitações, destinadas ao atendimento às séries iniciais do ensino de 1º grau e também à faixa etária denominada pré-escola hoje incluída na designação Educação Infantil.

Por volta de 1970, a legislação vigente, ao mesmo tempo em que recomendava a Educação pré-escolar, a excluía do ensino de 1º grau, determinando a idade de 7 anos para o ingresso neste grau de ensino. A Lei 5692/71 (Capítulo II, artigos: 17, 18 e 19) trata da educação dos menores de 7 anos de modo impreciso, sem uma definição sobre quem (que professor/educador/cuidador), que órgãos, divisões ou sistemas seriam os responsáveis pela educação das crianças de zero a 6 anos e com que recursos (SCHULTZ, 1995, p. 47).

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (LDB), determinam uma nova configuração do sistema de ensino.

Assim, na presente situação jurídica, o atendimento infantil de zero a seis anos realizado em Creches e na Pré-Escola deixa de se configurar como um “apêndice inoportuno, sem participar dos recursos do 1º grau e com poucos recursos próprios”

(SCHULTZ, 1995, p. 92). Surge agora, oficialmente, como educação não obrigatória a ser oferecida pela escola pública em nível anterior ao ensino básico contemplada nas Diretrizes Curriculares (Resolução CEB/CNE nº 1, 07/09/99). No que respeita à formação de professores para a Educação Infantil, entre outras determinações legais, a mais recente está contida nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução nº 1 CEB/CNE, 2002).

Aprovada a Lei, regulamentados seus artigos, permanecem, ainda hoje, para os educadores, dúvidas e questionamentos, embora o Curso de Pedagogia tenha agora sua identidade outorgada pelo Decreto nº 3554 de 07/08/02 que substitui o termo “exclusivamente por preferencialmente,” devolvendo ao Curso de Pedagogia sua qualidade de Licenciatura (SILVA, 2002).

O Artigo 62 da LDB/96, todavia, admite que pessoas com formação mínima, oferecida em curso de nível médio, na modalidade normal exerça o magistério na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Que tipo de formação seria esta para lidar com os pequenos de zero a seis anos e com os “menos pequenos”? A formação mínima disponível nos cursos indicados legalmente para este nível estaria coerente com as necessidades da criança? Que necessidades são essas? De que natureza? Que outros Cursos Superiores poderiam fazê-lo além do de Pedagogia? Os Cursos Normais Superiores indicados na Lei? Os cursos Normais de nível médio? Até quando? Tentarei discutir esses pontos no decorrer desse trabalho.

A literatura disponível, concentrada em certas regiões do País e ainda não suficientemente divulgada, tem se avolumado, apresentando sugestões, explicações, exemplos e experiências sobre estas questões, restando ainda muito a ser feito principalmente no que se refere a bebês de zero a um ano. Com o presente trabalho pretendo, assim, ter avançado um pouco mais e alcançado algumas respostas, mesmo com a plena consciência de limitações, dadas as múltiplas linhas, enfoques, perspectivas ideológicas e epistemológicas que revestem o tema.

A Educação Infantil no Brasil tem, pois, a seu cargo, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases de (1996), a educação escolar da faixa etária de zero a seis anos. Desta faixa, o período de zero a vinte e quatro meses é, pode-se afirmar, o mais marcante da vida

do ser humano, caracterizando-se por ser uma etapa bem definida e diferenciada da infância. Quase não se reconhece, na pessoa de seis anos aquele pequeno ser de seis meses, que não caminha, não domina a linguagem oral, que mostra uma incompletude biológica muito maior do que a de quatro ou cinco anos: não tem dentes, não tem cabelos, sua coordenação viso-motora deixa a desejar. Por este motivo, o profissional encarregado da Educação Infantil deve ter, basicamente, um perfil de afinidade com o trato de bebês e crianças bem pequenas e ao mesmo tempo deve apresentar um fundamento constituído por conhecimentos pedagógicos e psicológicos tanto para realizar a “maternagem” dos de seis meses aos dois anos.

Badinter² (1985, p. 17-18) utiliza o termo “maternagem”, no sentido de “cuidados maternos”, ou seja aquelas atenções de que uma criança necessita desde o nascimento, sem os quais ela não poderia sobreviver. Embora a expressão derive, obviamente, dos vocábulos “mãe”, “maternal”, “maternidade”, a autora considera que a ação de “maternagem” pode ser exercida por “qualquer pessoa que não a mãe”: “o pai, a ama” podem “maternar uma criança.” Winnicott (*passim*) também utiliza o termo nesse mesmo sentido.

Pressupõe-se, neste trabalho, que excetuando-se uns poucos e importantes atributos bio-psicológicos inatos, como os reflexos que fundamentam as estruturas naturais mais elaboradas (PIAGET, 1971) e os impulsos psíquicos de energia vital inatos, a libido freudiana (1905-1989), que tudo o mais na vida psicomotora cognitiva e afetiva da criança, é aprendido. Este aprendizado inicia-se até mesmo antes do nascimento, em função das interações com o ambiente mediadas pela mãe (sons, ruídos, humores, movimentos) e se intensifica ou acelera após o nascimento mediante a “maternagem” exercida pela mãe e/ou demais cuidadores da criança (familiares, parentes, auxiliares contratados e outros).

Nesta primeira fase, o recém-nascido passa por uma aprendizagem afetiva e vai formando as bases para o conhecimento social e intelectual do mundo que o cerca. Indago, então, o que ocorre nesta fase? O que a criança recebe? Cuidados sim, da mãe e da família. Vai formando, rapidamente, hábitos condizentes com o grupo social a que pertence: hora

² Elisabeth Badinter, professora da Escola Politécnica Francesa, da qual os resultados desta pesquisa se originam; publicou a primeira edição deste título em 1981. O tema polêmico, despertou grande interesse dos leitores e trouxe de volta a questão do instinto no ser humano em oposição aos sentimentos ensinados, aprendidos, construídos e conquistados pelo desejo, pelo toque, pela carícia....

de mamar, de dormir; horários mais ou menos rígidos, maior ou menor rapidez no atendimento de suas exigências. Tudo isso vai proporcionando à criança uma aprendizagem ou, em outras palavras, a criança vai recebendo uma educação familiar proporcionada pela mãe, via de regra, e marcada pelo meio social em que está inserida. Considerando a mãe que trabalha, se, após o período convencional de licença maternidade³, a mãe, por algum motivo, tem necessidade de recorrer a uma Creche, quem nesta instituição estará apto a exercer a “maternagem” desta criança? Um cuidador, ou um educador? Ou um professor? Meu objetivo no presente trabalho é o de mostrar que tal aptidão deve ser atribuída a um professor de nível universitário qualificado para a Educação Infantil.

Se aos 4 ou 5 meses a criança está entregue à responsabilidade de uma instituição de atendimento infantil, esta deve ser, portanto, dinamizada por profissionais capazes de dar continuidade à “maternagem” de que a criança necessita e que portanto apresentem as qualidades ou as características de professores que educam, lembrando-se que nessa fase a educação consiste em cuidados que encerram uma certa especificidade.⁴ Tal especificidade implica a lida com crianças pequenas em um ambiente acolhedor, afetivo e estimulante, capaz de fazer frente às suas exigências, proporcionando-lhes assim oportunidades para o desenvolvimento de uma personalidade autêntica. Essa educação no ambiente institucional dá continuidade à educação familiar, embora com outras características.

A instituição de atendimento infantil deverá, portanto, complementar e ampliar a educação do lar, procurando manter com a família uma relação de diálogo centrado na criança. Vale lembrar, a esse respeito, que existem duas tendências relativas à Educação Infantil. Uma, defende a acolhida de crianças nas instituições desde muito cedo, ainda antes de ela completar um ano de idade. Isso diante das exigências femininas de realização pessoal e dos ganhos da educação coletiva. Essa atitude se intensifica cada vez mais nos últimos tempos a partir das conquistas obtidas pelos movimentos feministas. Outra tendência é a de prolongar a licença maternidade até 1, 2 ou mesmo 3 anos, mantendo em

³ No Brasil, a Constituição de 1988 “determinou que a gestante terá 120 dias de repouso sem prejuízo do emprego e do salário (artigo 7º, XVIII). Segundo o Artigo 71 da Lei nº 8.213/91 o direito à licença de 28 dias antes e 92 dias depois do parto, totalizando os 120 dias que equivalem aproximadamente a 17 semanas. (MARTINS, 1999, p. 226)

⁴ O “cuidado” com o outro na relação é desejável e necessário entre professor e aluno em todos os níveis, assim como em todas as relações humanas.

casa a mulher, mesmo a profissionalizada, com vistas a proporcionar à criança um desenvolvimento que, na perspectiva psicanalítica tradicional, aumentaria as possibilidades de formar um adulto equilibrado e feliz. É preciso salientar que essa última tendência acentua-se em países tecnologicamente mais desenvolvidos.

Nesta tese, em se tratando do caso brasileiro, apoiar-me-ei na primeira tendência, em virtude de haver um número cada vez maior de mulheres, de todos os estratos sociais, procurando instituições (oficiais ou não, públicas e/ou particulares) que recebam seu filho pequeno, em face de razões diversas, destacando-se suas ocupações profissionais. Ao mesmo tempo, considero importante ver a relação criança-ambiente como responsável pela integração psíquica da criança, além de perceber a instituição de acolhimento infantil como um equipamento também integrador que deve trabalhar todas as relações, podendo desempenhar um papel positivo e rico no desenvolvimento infantil. Posto isso, justifica-se a preocupação com o preparo adequado daquele profissional – o professor – que irá assumir os cuidados do pequeno com idade inferior à obrigatoriedade escolar e notadamente aos de 3 a 18 meses. Esta é a faixa que compõe a população objeto da pesquisa.

Com base na perspectiva adotada nesta investigação, considero que a própria mãe educa, tendo em vista que vai proporcionando à criança ambiente propício ao desenvolvimento integrado de sua personalidade e introduzindo-a nos costumes e hábitos de sua realidade familiar, portanto, social. A mãe não é apenas uma cuidadora. A literatura disponível está plena de assertivas sobre o papel da mãe como educadora desde o nascimento de seu filho. E na instituição, permite-se que o profissional seja preparado apenas como cuidador? A mãe, diz também a literatura, de modo geral cumpre melhor suas funções maternas quando tem um certo nível de informação, adquirida na educação escolar. Respondo à questão anterior afirmando que, no meu ponto de vista, o cuidador institucional deve ser um professor de bebê, que não pode prescindir de uma base sólida de informações sistematizadas para enfrentar a tarefa a que se propõe. Além disso, deve gostar de crianças, e querer dedicar-se profissionalmente a elas. Este cuidador deve ser um professor formado especificamente para a Educação Infantil em curso superior de Pedagogia.

Embora hoje se discuta sobre a existência do “instinto materno” no sentido biológico e inato, a mãe deve supostamente ter um sentimento maternal ou pelo menos o filho contribui para a *conquista do amor* a que se refere Badinter (1985). O professor dedicado à educação em pauta não terá, certamente, pelo filho alheio este sentimento. Conta com sua inclinação para esse tipo de atividade, com o nível de consciência e de preparação construído pela influência ideológica do meio social em que vive, reforçado pela formação universitária. O professor formado em nível universitário exercerá, portanto, uma função prática, com a fundamentação teórica inerente, junto aos demais componentes da equipe (Ribeiro, 1987)⁵ que lida diretamente com o bebê, tal como ocorre em países em que a Educação Infantil é mais valorizada.

Segundo Gonçalves (1999), há significativa controvérsia entre os autores quanto à maturidade ou os pré-requisitos pedagógicos necessários à criança para que esta possa ser iniciada de forma institucional e sistemática nos processos de aprendizagem. Alguns crêem que “o melhor momento para ensinar a uma criança com pouca ou nenhuma dificuldade é quando ela tem cerca de dois anos” (COHEN, 1986, *apud* GONÇALVES, 1999, p. 58).

No entanto, como as crianças, no sentido geral, aprendem desde o nascimento e mesmo antes, pode-se afirmar que as atividades pedagógicas referentes à educação de crianças pequenas (6 meses a 2 anos aproximadamente) devem ser desenvolvidas segundo métodos específicos, adequados e proveitosos. É recomendado, com relação à criança pequena, práticas que ativem um desenvolvimento progressivo, possibilitando, assim, um percurso de atividades cada vez mais complexo, já que um maior nível de desenvolvimento permite a realização de uma tarefa mais difícil e esta, por seu lado, promove novos meios de desenvolvimento.

Essas observações justificam a minha proposta de que a instituição escolar para a infância exija um professor que tenha um perfil profissional afinado com esta tarefa educativa, além de um cabedal de informações adquirido no curso de Pedagogia, mediante diretrizes curriculares reformuladas e especificamente dirigidas à Educação Infantil, de modo a superar seus atuais limites.

⁵ Ribeiro *et al.* [1987], em sua pesquisa assinala que observou a equipe técnica, após as entrevistas com pais, passando para as berçaristas, com formação elementar, normas de procedimento, atribuindo-lhes uma responsabilidade com a qual elas não podiam arcar.

A Educação Infantil pode incluir uma certa sistematização, diferente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo artes, música, letramento e outras, apropriadas à faixa etária, além da linguagem escrita, que segundo Viñao (1993), fanatiza a sociedade ocidental, hoje, mormente na Europa e nos Estados Unidos. Essa sistematização deve ser feita de modo adequado e específico para que a criança não sofra uma ação prejudicial pelo uso de um ou outro método.

No entanto, levadas em conta todas essas considerações sobre faixa etária, aptidão e métodos, quaisquer questionamentos sobre a responsabilidade da instituição de educação (escola) com relação ao desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, em todos os sentidos, recaem principalmente sobre o preparo do professor. Esse professor deverá ser capaz de receber uma criança de aproximadamente 4 a 6 meses e também de acolher uma de 3 a 6 anos de idade. Agindo no interior da escola, deve ter domínio do saber científico de vários campos, principalmente o pedagógico, deve ter competência para intervir junto à criança, nos aspectos referentes a valores e atitudes, respeitando, ao mesmo tempo, sua origem social, seus interesses, necessidades, fragilidades enfim, sua individualidade.

O professor deve preparar-se e atualizar seus conhecimentos, pois hoje, na denominada *infoera*, a sociedade, embora não haja ainda decifrado inteiramente os mistérios do mundo de *Einstein*, já navega a braçadas no hiper-espço *Bill Gates* e inicia alguns mergulhos biológicos nas águas da clonagem humana. Novos campos de investigação começam a ter uma influência preponderante, em uma perspectiva interdisciplinar, em que surgem renovadas a Psicologia Social, e a Sociologia da Comunicação (GONÇALVES, 1996; LUCKMANN E BERGER, 1985; FORQUIM, 1993; ECO, 1998 e outros).

A televisão e os multimeios não podem ser esquecidos como instrumentos nas mãos de professores, educadores, que devem ser capazes de usá-los de modo favorável ao desenvolvimento da criança tirando partido do forte poder de motivação que encerram. Em cada época, em virtude dos cortes culturais que a sociedade determina, principalmente por decisão de suas elites, o professor tem um tipo de responsabilidade na educação da criança, que envolve aspectos sociais, cívicos, profissionais, culturais, e de complementação/suplência familiar. Tais atribuições implicam uma atitude coerente do professor e organizador das relações intra-escolares. Assim, ele precisa estar consciente de que a Educação Infantil fundamenta-se em valores como posturas democráticas

concernentes à tolerância, à participação, ao respeito pelo direito alheio, segundo o Conselho da Europa (1988, p. 27), mencionado por Gonçalves (1996).

Locus privilegiado da relação professor/aluno, a escola não deveria ter características reprodutivistas (BOURDIEU E PASSERON, 1975) e de massificação (LOBROT, 1995). Pelo contrário, a escola precisa assumir novas áreas de intervenção educativa, como a Educação Infantil, enriquecendo e renovando as antigas práticas educacionais. O professor deve ter consciência de sua localização na ponta inicial de um processo contínuo em que opera como promotor de um desenvolvimento infantil necessário à sua realização como uma pessoa com determinada inserção social, o que por sua vez implica enorme gama de necessidades a serem atendidas.

Para atingir os objetivos deste trabalho faz-se mister conhecer as necessidades psico-educacionais da criança e a partir daí indicar princípios para a formação do professor para bebês de zero a 18 meses. Optei por investigar as relações dos monitores (por enquanto não são professores) com os bebês em situação de berçário.

Assim, para dar conta de uma pesquisa desse teor, dediquei-me à observação do Berçário de uma Instituição de Educação Infantil que recebe crianças de zero a 18 meses. Elegi a abordagem qualitativa que adota a metodologia de Estudo de Caso mediante observação⁶.

O presente trabalho compõe-se de quatro capítulos. No primeiro apresento e justifico a metodologia adotada, incluindo a descrição da abordagem qualitativa, os objetivos da pesquisa, o problema a ser considerado, a instituição investigada e os sujeitos da pesquisa. No segundo faço um recorte histórico da Educação Infantil, e descrevo o suporte jurídico que tem acompanhado sua evolução no Brasil. No terceiro trato da visão sociológica e psicológica da presença da infância no mundo, e também da evolução histórica da relação mãe-bebê procurando trazer, para uma perspectiva pedagógica, os princípios da Psicanálise que regem esta relação. Finalmente, no quarto capítulo refiro-me ao processo de análise dos resultados qualitativos da pesquisa, realizada com base nas memórias das anotações de 255 horas de permanência do observador na instituição.

⁶Trata-se de “observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 90). Segundo os autores é a estratégia mais indicada para este tipo de estudo.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a investigação qualitativa⁷, em Educação pode ser conceituada como aquela cuja metodologia “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Há um século esta abordagem vem sendo utilizada pela Antropologia e pela Sociologia, mas a expressão “investigação qualitativa” só surgiu nas ciências sociais no fim dos anos de 1960. Agrupa vários tipos de investigação com características semelhantes. A denominação desse tipo de pesquisa pode ser também *naturalista* por referir-se a ocorrências que se desenvolvem naturalmente, sem a interferência intencional do investigador.

Bogdan e Biklen (1994, p. 20) afirmam que os problemas sociais vêm sendo estudados mediante a observação participante desde 1930 como os “observadores participantes, Leplay e seus colegas viveram com as famílias que estudaram, participaram de suas vidas, observando cuidadosamente o que faziam no trabalho, no tempo de lazer, na Igreja e na escola.” Há vários exemplos de trabalhos sociais, realizados com a utilização de metodologias análogas à investigação participante, executados individualmente ou por grupos de investigadores auxiliares sob a orientação de um pesquisador principal. Há, também trabalhos com articulação entre a pesquisa qualitativa a quantitativa, mencionados pelos autores.

Nos anos de 1920 e 1930, a Universidade de Chicago teve o primeiro e o maior Departamento de Sociologia de todo o mundo, que formou um grupo de sociólogos investigadores, professores com significativa importância no crescimento e valorização do

⁷No Brasil Ludke e André (1986) e Carlos Brandão (1981, 1987) discutem a pesquisa qualitativa e a pesquisa participante.

método de investigação qualitativo. Foi a chamada Escola de Chicago que adotava basicamente o método de estudo de caso para indivíduos, grupos, bairros, comunidades (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Os sociólogos da Educação, no entanto, resistiram em adotar as posições da Escola de Chicago e durante muito tempo, só consideravam científicos os dados estatísticos.

Importante pioneiro em trabalhos anti quantitativos, Waller (1932), mencionado por Bogdan e Biklen (1994), descreveu o mundo social de professores e alunos em toda sua complexidade. mediante a observação participante e o estudo de caso.

Entre os anos 1930 e 1950, os estudiosos vêm um hiato no uso da abordagem qualitativa, no entanto, Bogdan e Biklen (1994) em suas investigações mostram que, mesmo sem alarde, durante estas décadas a tradição da investigação qualitativa foi se construindo. Apontam Freud e Piaget como pioneiros nessa abordagem, já que ambos utilizavam o estudo de caso e a entrevista em profundidade em seus trabalhos. Ademais, a Escola de Chicago prossegue no desenvolvimento deste tipo de pesquisa.

Nos anos de 1980 a 1990, nos Estados Unidos, as pesquisas qualitativas sobre educação passaram a ser freqüentemente requisitadas por jornais e revistas. Recrudesce a polêmica entre os adeptos dos dados estatísticos e os pesquisadores contemporâneos mais favoráveis a uma investigação qualitativa aberta e criativa, com base no registro e análise dos dados.

Os dados típicos desta modalidade são qualitativos, ou seja, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16). As estratégias mais adequadas são a observação participante e a entrevista. O investigador deve introduzir-se no mundo das pessoas a serem estudadas, conhecê-las, interagir com elas, permitir um conhecimento mútuo e ganhar a confiança dos investigados. Deve manter um registro escrito e sistemático de tudo o que ouve e observa. Pode também recorrer a outras formas de registros, como artigos, fotografias e filmagens. A questão da objetividade apóia-se na ausência da intenção de modificar o ambiente, embora o interagir e a confiança mútua acarretem certas modificações. Os investigadores, porém, vêm esta

interferência da subjetividade no mesmo grau que um questionário, que mesmo construído com toda a técnica, evoca certas respostas e faz o investigado refletir e modificar as suas ações.

A investigação direta e a entrevista em profundidade, também chamada aberta, não diretiva ou flexível, mencionadas por Bogdan e Biklen (1994), supõem que os investigadores passem um tempo considerável com os sujeitos, em seu ambiente natural. Os autores estudados enfatizam que “na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários” (p. 17). Pode-se usar roteiros pouco estruturados, mas, geralmente, são os próprios investigadores que devem interpretar livremente o que vêem e ouvem, já que o importante é a atribuição de sentido ao dado observado. É necessário um estreito contato do investigador com o campo, porque o meio ambiente em que se insere o objeto da pesquisa deve ser bem conhecido para permitir a análise em profundidade e a interpretação rigorosa dos dados obtidos.

As investigações do tipo qualitativo apresentam certas características comuns, porém, como afirmam os autores, anteriormente citados, “nem todos os estudos que consideramos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência[...] . A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa...” (p. 47).

Tais características, arroladas a seguir, identificam-se com os objetivos deste trabalho (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 47-51):

“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Para o estudo de caso realizado, foi elaborado um protocolo detalhado das observações do ambiente de berçário. A pesquisa teve a duração de 6 meses: de 9 de outubro de 2001 a 9 de maio de 2002, descontadas as férias do mês de janeiro. As observações foram realizadas em 2 dias por semana, 3 horas pela manhã e 3 horas à tarde⁸, totalizando 12 horas semanais, durante todo o decorrer da pesquisa. O recurso a entrevistas e registros de outra natureza acrescentaram dados empíricos à pesquisa.

⁸ A proposta era a de freqüentar a creche dois dias por semana, por exemplo: segundas e quintas. No entanto, havia uma certa flexibilidade e os dias podiam ser transferidos, por motivo de força maior. Ressalta-se que as observações sempre foram do dia completo, manhã e tarde, procurando-se acompanhar todas as atividades da rotina da creche.

“A investigação qualitativa é descritiva”. As muitas páginas contendo dados não devem ser reduzidas ou expressas por símbolos numéricos. Nesse caso, os dados foram registrados, descritos e analisados, respeitando-se o mais possível a forma original das anotações. A investigadora, obedecendo aos ditames da teoria em pauta, revisou a totalidade do material, inclusive os mecânicos (fotos) e a sua interpretação foi iluminada pelas teorias básicas, o instrumento fundamental da análise efetuada.

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Atendendo a essa característica, com relação à educação de bebês, o processo incluiu as atitudes do professor para com as crianças na vida diária. Que efeitos tais atitudes provocam nos bebês?

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva”. Os dados vão se juntando de maneira a construir um quadro que vai tomando uma forma, um significado. As atitudes observadas nos monitores do berçário e as reações dos bebês vão formando um corpo de significados à medida que as questões se colocam: quais as reações dos bebês? satisfação calma e alegria? agitação, desconforto, choro e doença? A construção desse corpo teórico não pode ser prevista antecipadamente, e, sim, vai sendo possibilitada à medida que a pesquisa se desenvolve.

“O significado é de vital importância na abordagem qualitativa”. Uma das possibilidades, na perspectiva qualitativa, é procurar confrontar as observações com teorias já existentes. Na etapa de preparação deste trabalho foram feitas visitas a outras instituições, assim como pesquisa bibliográfica com vista ao estudo da realidade das Creches no Brasil, o que levou às opções teóricas adotadas. Essa investigação anterior contribuiu para uma determinada opção teórica sem que, no entanto, a investigadora tivesse, na recolha dos dados, a intenção de comprovar a teoria assumida. É necessário também conhecer o sentido que os sujeitos das observações, as monitoras e a coordenadora do berçário dão às suas atividades. As atitudes delas para com as crianças denotam que conhecem, no sentido científico, o alcance das conseqüências do relacionamento cuidador-bebê para o desenvolvimento psíquico das crianças? Bater, rejeitar, atender ou não ao choro, protestos e reclamações são ações desejáveis no trato com os bebês? O que significam as diferentes atitudes? Como agiam as monitoras em relação a isso? O que mostram as anotações? E os bebês, estão felizes? Manifestam contentamento e satisfação de suas necessidades? Ainda não falam, não podem expressar pela fala o que sentem, mas

a “observação cuidadosa, contínua e atenta de suas reações, as atitudes observadas no ambiente,” evidenciam a qualidade do atendimento que estão recebendo. Choram muito? Quantas vezes são esquecidos ou deixados para trás?

O observador deve atentar para os detalhes e qualquer aspecto que pareça simples pode ter especial significação. No presente estudo, no cotidiano do campo de observação – o berçário – o registro diário da interação adulto-criança foi fundamental para que o pesquisador pudesse captar o sentido das ações indicadoras da satisfação ou da insatisfação do bebê diante dos cuidados prestados pelo professor ou seu sucedâneo. Tal metodologia pressupõe a consideração do ponto de vista dos participantes (os observados), o que pode enriquecer e dinamizar a compreensão da complexidade das situações analisadas. As percepções do pesquisador foram discutidas o mais abertamente possível com os participantes e confrontadas com pesquisas análogas para chegar-se a conclusões.

A opção pelo Estudo de Caso, com base na investigação qualitativa, justifica-se pelas características do tema pesquisado (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 90):

- trata-se de um *local específico dentro de uma Instituição* (o berçário de uma Creche dentro de uma instituição escolar);
- *um grupo específico de pessoas* (17 bebês, duas monitoras e uma coordenadora do berçário);
- uma *atividade específica da Instituição* (o acolhimento e o cuidado da parte dos monitores em relação às necessidades das crianças).

A observação como recurso da pesquisa qualitativa conduz a um conhecimento aprofundado do ambiente, pelo convívio prolongado, pela presença assídua nas atividades rotineiras, de modo a obter-se uma adequada interpretação dos registros. As conclusões obtidas podem vir a contribuir para o encaminhamento de problemas como, por exemplo, a demonstração da importância da formação profissional de nível superior dos professores na Educação Infantil.

1.1 OS OBJETIVOS

- a) Conhecer a realidade psico-educacional da criança no dia-a-dia do berçário.
- b) Identificar as necessidades da criança em situação de berçário (zero a 18 meses⁹), visando à formação adequada do professor.
- c) Demonstrar que é imprescindível a formação superior do Professor, de preferência no Curso de Pedagogia, adequada ao quadro de necessidades encontrado.

1.2 O PROBLEMA

Assumo, apoiada na Lei 9384/96 (LDB), o princípio de que a instituição de Educação Infantil, Creches e Berçários, faz parte do sistema de ensino do País. É um direito da criança e da família. Deve promover o desenvolvimento da criança distante da antiga concepção assistencialista.

Com base nesse princípio e considerando as diferentes faixas etárias da Educação Infantil, optei por trabalhar com crianças em situação de berçário. Após a LDB, o berçário pode ser considerado o primeiro nível da educação escolar o da educação de bebês. Constatei em minhas pesquisas bibliográficas e documentais que, atualmente, esta faixa etária ainda é pouco presente nos estudos e publicações. São escassos os profissionais formados especificamente para esta área.

As observações se concentraram na rotina diária de um berçário, para compreender a rede de relações e integrações criança/monitora¹⁰ que aí se processam. Foram realizadas em caráter complementar entrevistas com as mães e pais das crianças sob foco de observação especial.

⁹ Rizzo (2000) afirma que a criança não deve ser aceita na Creche antes dos 3 meses.

¹⁰ Uso a expressão *monitora* porque é a adotada pela instituição em foco e porque qualquer outra denominação deveria refletir a qualificação das funcionárias que aí atuam na educação de bebês: amadorismo e improvisação profissional em que pese seu esforço e empenho para conduzir bem sua tarefa.

Optei por observar a criança e o(a) monitor(a) nos limites do berçário porque a escola (Creche), gratuita e de atendimento comunitário, vai receber o bebê independentemente dos problemas enfrentados por seus pais ou familiares ou das possibilidades psíquicas de integração da criança ao ambiente da Creche.

Além disso, observei se o berçário, procura adaptar-se às necessidades do bebê, o mais possível, exercendo um *holding*¹¹ ativo fundamental para o estabelecimento de novos vínculos, em um novo ambiente. O berçário tem características próprias em virtude do perfil de seus educandos, principalmente até um ano de idade, e o quadro de educadores deve ter uma preparação científica à altura desse desafio. As dificuldades que possam surgir com as crianças, após o contato da Creche com a família, devem ser encaminhadas aos serviços de apoio existentes. De conformidade com a proposta decorrente das posições winnicottianas, espera-se que o berçário ofereça um ambiente suficientemente bom, assim como a mãe deve ser suficientemente boa, tal como mencionado no Capítulo 2 (p. 131). Isso vale para o pai ou o maternador, porque nos primeiros meses qualquer dessas figuras para o bebê representa a maternagem.

Amorim (*et alii*, 2000) reconhecem que só nas últimas décadas a Creche começa a ser socialmente aceita, assim mesmo principalmente para os maiores de dois anos. Por isso, deduzo que, em relação às crianças muito pequenas, possa haver conflitos familiares mais profundos os quais, no entanto, não estão sendo objeto do presente estudo. Essa reflexão deixa-me ainda mais convencida da necessidade de um profissional bem preparado em nível superior para que seja capaz de encaminhar os problemas que não possa resolver e compreender a relação mãe-bebê, o desenvolvimento infantil, preservá-lo, valorizá-lo e assim propiciar um ambiente favorável à relação professor-bebê e bebê-bebê como fruto da educação coletiva aí oferecida. Tal preparo do professor parece-me ainda mais necessário para essa fase inicial da vida do que para as etapas seguintes da Educação Infantil

¹¹ Expressão oriunda da teoria winnicottiana (1978), que significa o colo físico materno ou paterno que pode ser simbolizado pelo ambiente receptivo, acolhedor, que envolve, contém ou abraça a criança. Diz respeito às necessidades fisiológicas do bebê que nesta fase de recém-nato não podem ainda ser diferenciadas das psicológicas, ocorrendo de modo concomitante. Protege o bebê das agressões fisiológicas oriundas do toque, da temperatura, dos ruídos, da sensação de queda entre outras. Inclui a completa rotina de cuidados diurnos noturnos e acompanha as alterações do desenvolvimento da criança nos aspectos físico e psíquico (Profª. Saad, entrevistada em setembro 2001).

Os documentos oficiais apresentam uma proposta para a Educação Infantil, mas até hoje não estão disponíveis às entidades formadoras as orientações para as situações de berçário, quer seja em termos das ações dos professores ou das necessidades básicas dos bebês e o seu profundo significado. Os definidores de políticas educacionais, em documentação oficial querem que esta função possa ser preenchida por pessoas que gostem de crianças (ARCE, 2001), mesmo sem sólidos conhecimentos sobre Educação Infantil. O próprio Estado de Goiás está encaminhando assim sua política para a Educação Infantil.

Defendo o ponto de vista de que berçários devem estar a cargo de professores com formação superior especializada para esse campo de atuação. Devem ser profissionais conhecedores dos princípios da Educação Infantil, entendida como um campo do saber que envolve a *educação*, portanto a Pedagogia, área profundamente complexa. A afetividade e o gosto de lidar com os pequenos devem também fazer parte desse quadro, assim como qualquer profissional deve ter em seu trabalho uma fonte de realização pessoal.

Esses profissionais seriam os professores que, para o trabalho com crianças de zero a 18 meses, deveriam conhecer, os princípios teóricos psicológicos, psicanalíticos e pedagógicos que constituem as ações educativas, como o banho do bebê, a troca de fraldas, o momento da alimentação, a interação mediante o toque, o pegar a criança ao colo, a música, a comunicação oral, ou seja, a fala, a conversa estimulada (linguagem), o riso e as manifestações afetivas, sem as considerar menores porém fundamentais. Saberiam que, nesta fase, a educação consiste nos cuidados que se confundem com afetividade e que não basta ficar de longe ditando ordens a pessoas que não têm condições de interpretá-las ou processá-las adequadamente (RIBEIRO, 1988). Poderiam ser auxiliados por monitores, também afinados com a área infantil. Tais conhecimentos poderiam ser oferecidos pelos conteúdos curriculares dos Cursos de Pedagogia adequadamente reformulados e, quando necessário, direcionadas para essa área.

Desse modo, o problema para o qual busco alternativa neste estudo é o do conhecimento das exigências específicas do desenvolvimento da criança de zero a 18 meses, como pequenos educandos que frequentam o berçário, demonstrando a necessidade da formação adequada, de professores em nível superior para atuarem na Educação Infantil.

1.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na perspectiva da investigação qualitativa, os instrumentos de coleta de dados consistem principalmente nos registros feitos pelo observador. Neste trabalho, foram utilizadas anotações do tipo anedótico registrados em memória de anotações (BOGDAN E BIKLEN, 1994), detalhadas e de forma narrativa, incluindo reprodução de relatos orais ouvidos no ambiente natural, denominados, nessa metodologia entrevistas em profundidade. A coleta de dados ocorreu durante os períodos de convivência com os sujeitos; foram realizadas também, mediante roteiros pouco estruturados, entrevistas abertas com monitoras e mães das crianças sujeitos da pesquisa. Registros gráficos e fotográficos complementam o acervo de informações.

1.4 A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

Para a investigação qualitativa que realizei, optei pelo berçário da Instituição Lar Confessional Filantrópico após um levantamento prévio e visitas a instituições estaduais, municipais e particulares gratuitas e filantrópicas. Tal decisão foi motivada pelo fato de que este Lar reúne as características exigidas pelos objetivos do meu trabalho e pela metodologia de pesquisa adotada. Assim, foi efetivado um Estudo de Caso, que teve início em setembro de 2001, mediante os primeiros contatos com os responsáveis pela Instituição. As observações sistematizadas, ocorreram duas vezes por semana, por 6 horas diárias em dois turnos, num total de 12 horas semanais, durante 6 meses (outubro de 2001 a abril de 2002). Durante o mês de janeiro a Creche esteve fechada.

O objeto da pesquisa é, portanto, o Berçário I da Instituição que denomino, para efeito do presente trabalho, “Lar Confessional Filantrópico”. Utilizei os seguintes critérios de escolha:

- Creche e berçário socialmente reconhecidos como de qualidade razoável, entre as visitadas (boa em muitos aspectos);

- atendimento análogo à maioria dos estabelecimentos de Educação Infantil no contexto atual da realidade brasileira;
- atendimento de crianças de zero a 18 meses, em berçário;
- atendimento gratuito extensivo à população em geral;
- serviço institucional de reconhecida utilidade social.

Essa Instituição usa de forma separada os termos berçário, Creche e escola, sem que um inclua o outro. Motivos relacionados aos convênios que mantém com outras organizações justificam a nomenclatura que consta no Quadro 1 e no Quadro 2, apresentados adiante (item 1.4.1.2). Mantive as denominações usadas para facilitar a compreensão do conjunto.

As observações, entrevistas e análises documentais realizadas na instituição objeto desta pesquisa foram autorizadas e terão caráter de um estudo científico destinado a contribuir para a melhoria do atendimento infantil e aumento do acervo de estudos da área.

1.4.1 Considerações sobre a Instituição

Antes de passar a descrever a Instituição objeto da pesquisa, reporto-me aos primeiros contatos com a direção e às visitas iniciais que resultaram na decisão de aí realizar o trabalho. Essas diligências foram feitas nas duas últimas semanas de setembro de 2001, ocasião em que pude entrevistar o diretor geral e a coordenadora (pedagoga) da Instituição. Como é uma Instituição Escolar confessional e filantrópica, conta com um Conselho Consultivo formado por voluntários, pessoas significativas neste círculo religioso, que tratam de angariar subsídios em sua comunidade.

Trata-se de uma casa de grande porte que recebe crianças desde o Berçário I até a 4ª série do Ensino Fundamental. É muito procurada porque consegue, segundo testemunho de usuários, garantir uma qualidade de ensino e educação das crianças que a freqüentam. Ao percorrer o lugar pela primeira vez, tive uma impressão que se confirmou no decorrer da pesquisa: de liberdade (crianças risonhas e barulhentas correndo por todo lado), de cuidado e zelo (pessoas limpando, passando pano em algum lugar o tempo todo). Ao mesmo tempo, a modéstia e escassez de recursos evidenciavam-se nas paredes reclamando tinta,

nos móveis quebrados, amontoados em alguns cantos, esperando reparos, e a ausência de brinquedos característicos de instituições escolares dessa natureza. Sentia uma atmosfera boa um pouco inclinada a um “*laissez faire*”, mas que deixava transparecer interesse e respeito pelas crianças em geral, pois estas pareciam felizes. Não havia professoras gritando, fazendo ameaças ou aplicando castigos.

Em frente à escola há uma pequena praça pública, muito simples, com um escorregador e uma gangorra, onde muitas vezes, ao chegar à Creche, encontrei classes de crianças bem pequenas brincando na companhia de suas professoras ou monitoras.

O diretor geral e a coordenadora, entrevistados, informaram-me que a escola, da qual a Creche e o berçário são partes, estava passando por uma fase de transição, pois uma funcionária antiga que exercia a função de direção pedagógica geral havia saído por motivos de força maior e não havia sido ainda substituída oficialmente. Estava também programada para o fim do ano uma pequena reforma de suas instalações físicas, principalmente no andar térreo.

A coordenadora atuava provisoriamente, como voluntária nessa função e na de orientadora pedagógica, mas não se sentia com suficiente poder de decisão para trabalhar como desejava. Essa situação iria refletir-se sobre o funcionamento do berçário nos meses de outubro, novembro e dezembro, primeira fase da pesquisa, como pude constatar no decorrer das observações realizadas. As soluções institucionais só foram encaminhadas no início de 2002, com a retomada do funcionamento da escola e da Creche. A Coordenadora Pedagógica ocupou oficialmente o posto e a aparência geral do estabelecimento foi tomando um aspecto mais organizado. A configuração administrativa do estabelecimento é a que se segue.

1.4.1.1 Identificação da Instituição¹²

O Berçário I, objeto do presente trabalho, é integrante da Instituição Lar Confessional Filantrópico, conveniado com a Secretaria de Educação do Estado, como já foi dito. O Lar recebe de crianças recém-nascidas até a 4ª série do Ensino Fundamental. Com base em uma visão geral da instituição, pude obter uma análise contextualizada das

¹² Dados colhidos dos arquivos da Secretaria da Instituição, para efeito da presente pesquisa.

relações que nela se desenvolvem. A partir dos 5 anos de idade, as crianças vão para o pré-escolar da Escola Fundamental.

O berçário (I, II e III) tem as seguintes características:

- disponibilidade: 70 vagas
- vagas ocupadas no início da pesquisa: 64
- taxa de evasão: quase não há, no máximo durante o semestre ficam cinco ou seis vagas e é muito difícil haver alguém que tire o filho da instituição.
- horário de atendimento: das 7 às 18 horas de segunda à sexta-feira.

A Creche se presta a receber crianças com necessidades especiais, porém não possui uma estrutura adequada nem atendimento específico para elas. Todas as mães precisam comprovar que trabalham para conseguir vaga na Creche. Há prioridade para as pessoas mais necessitadas.

1.4.1.2 A estrutura escolar da Instituição

Quadro 1– Organização do Lar Confessional Filantrópico: segundo semestre de 2001

Estrutura da Escola	Número de Crianças			Faixa etária (anos)	Monitores/ Professores	
	Demanda Social (vesp. e mat.)	Do Programa (horário integral)	Total			
Berçário	I	-	17	17	0 a 1½	2
	II	-	17	17	1½ a 2½	2
	III	-	34	34	2½ a 3½	3
Creche	Maternal	-	32	32	3 a 4	2
	Jardim* I	-	29	29	4 a 5	1
	Jardim* II	-	33	33	5 a 6	1
	Pré**	52	40	92	6 a 12	18
Escola	1ª série**	70	26	96		
	2ª série**	57	17	74		
	3ª série**	75	6	81		
	4ª série**	64	4	68		

FONTE – Arquivos da secretaria do Lar Confessional.

* As crianças do Jardim I e II, no turno vespertino, frequentam a Escola (Ensino Fundamental).

** Há 3 turmas distribuídas nos dois turnos.

Apresento, aqui, uma visão esquemática da estrutura da Instituição Lar Confessional para, posteriormente, situar o Berçário I onde se processa a pesquisa.¹³

O Quadro 1 se refere ao segundo semestre de 2001 e o Quadro 2 ao primeiro semestre de 2002.

Quadro 2—Organização do Lar Confessional Filantrópico: primeiro semestre de 2002

Estrutura da Escola	Número de Crianças			Faixa etária (anos)	Monitores/ Professores	
	Demanda Social (vesp. e mat.)	Do Programa (horário integral)	Total			
Berçário	I	-	24	24	0 a 1½	3
	II	-	23	23	1½ a 2½	2
	III	-	22	22	2½ a 3½	3
Creche	Maternal	-	17	17	3 a 4	2
	Jardim* I	-	30	30	4 a 5	1
	Jardim* II	-	50	50	5 a 6	1
Escola***	Pré**	22	20	42	6 a 12	18
	1ª série**	71	33	84		
	2ª série**	62	19	81		
	3ª série**	27	14	61		
	4ª série**	70	01	71		

FONTE – Arquivos da secretaria do Lar Confessional.

* As crianças do Jardim I e II, no turno vespertino, frequentam a Escola (Ensino Fundamental).

** Há 3 turmas distribuídas nos dois turnos.

*** Nesse semestre o Pré-Escolar passou a integrar a escola de Ensino Fundamental.

1.4.1.2.1 O Berçário

O Berçário (I, II, III) e o Maternal estão sob a Direção Geral da Instituição (ANEXO) e sob a coordenação direta de uma auxiliar pedagógica com formação de 1º grau incompleto¹⁴. Das monitoras, que trabalham diretamente com as crianças no Berçário I, duas têm 1º grau incompleto e apenas uma possui o 2º grau incompleto. Do maternal em diante, é exigido, pelas instâncias oficiais de



Foto 1.1 - A cozinha

¹³ Os números foram levantados no início da pesquisa (outubro de 2001) e sofrem, a cada semestre, uma atualização, conseqüência de novas matrículas e da progressão dos bebês para os níveis seguintes, em geral, mediante critérios etários.

¹⁴ Em entrevista em maio de 2002, essa coordenadora, G, informou-me que no final do ano passado (2001) concluiu o 1º grau supletivo e que neste ano de 2002 está começando o ensino médio, também supletivo.

educação, das recreadoras e professoras, no mínimo, o curso normal. A Coordenadora Pedagógica que exerce o cargo de Agente Educativo, é pedagoga. As merendeiras e auxiliares de limpeza também têm apenas o primeiro grau incompleto. Observei que para as monitoras que atuam diretamente na educação dos bebês e para o pessoal de apoio da cozinha e da limpeza não há exigência de escolaridade mínima, como se as tarefas fossem análogas. O salário também é o mesmo.

Do espaço físico detalhado no ANEXO, destaca-se a cozinha que é de uso exclusivo do berçário. Em entrevista realizada no dia 15 de março de 2002, a coordenadora G explica que aí trabalham duas cozinheiras que chegam às 7h00 e começam a preparar as mamadeiras servidas às 8h00. Às 11h00 começa a ser dada a sopinha. As cozinheiras, segundo a informação da coordenadora, seriam as encarregadas de passar a sopa na peneira ou no liquidificador, segundo a faixa etária, tolerância ao alimento ou hábito das crianças. A observadora notou que muitas vezes ou é oferecida a mesma sopa para todas as crianças ou a própria monitora deve encarregar-se de fazer as diferentes preparações. Ocorre que as cozinheiras saem para o almoço e nesse intervalo as monitoras ou a coordenadora se encarregam de alguma emergência. Isso acontece também quando na cozinha há falta de alguma funcionária. Tais observações se fazem necessárias em razão de este fato trazer



Foto 1.2 - *As cozinheiras*

sobrecarga às monitoras, já que a proporção professor/bebê é, na parte da tarde, de 18 crianças para 2 adultos (a recomendada é 1 adulto para no máximo 6 bebês), portanto, desfavorável à criança e no momento da refeição (cansaço, fome e do sono do bebê) a monitora só pode atender a uma criança de cada vez.

A área de recreação é um terraço amplo e ensolarado que, mesmo com a ausência de atividades planejadas, de certa forma, determina as relações entre monitoras e crianças e entre as próprias crianças.

Como apoio externo, a escola, a Creche e o berçário dispõem de dois médicos, um pediatra e um pneumologista, ambos voluntários e uma assistente social. Não há atendimento de outra natureza, como psicológico, nutricional ou fonoaudiológico.

A participação da família, pelo que se pode constatar nesta etapa da pesquisa, é realizada mediante reuniões mensais com palestras dirigidas aos pais sobre educação dos filhos em casa e não sobre assuntos da Creche. No dia 7 de dezembro de 2001, uma observação sobre a entrada e saída das crianças da Creche na rotina do dia a dia registra: “as mães das crianças não passam da porta da recepção – é regra da Creche”.

O Quadro 5 (ANEXO) permite uma visão da situação sócio-econômica dos pais das crianças do Berçário I. Eram, na época, 18 crianças matriculadas, porém uma nunca freqüentou. Doze mães (66,5%) são domésticas e 56,5 % destas, o que corresponde a 7%, recebem salário de menos de 200 reais. Os dois mais altos salários familiares são de R\$420,00 e R\$490,00. Este quadro mostra os reduzidos rendimentos dos pais e o valor social desse equipamento¹⁵ de Educação Infantil.

Os dados médicos do Quadro 6 (ANEXO), relativo à saúde das crianças, são pouco significativos, já que os registros clínicos não encerram uma orientação para o berçário. A observadora questiona: que seriam aquelas “alterações leves no aparelho respiratório”? Como agir diante delas?

1.4.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Foram observados 17 bebês no ambiente de berçário, dos quais cinco constituíram sujeitos a foco de observação especial, além de duas monitoras e a coordenadora do berçário. A orientadora pedagógica, que tem também a função de diretora geral do estabelecimento, só participou da pesquisa na medida em que foi solicitada¹⁶ a prestar esclarecimentos e quando deveria ser informada de alguma atividade específica do berçário.

Fel e as gêmeas Eri e Eli foram escolhidos como foco de observação, porque eram as crianças mais novas do Berçário no início da pesquisa, possibilitando que se observasse o processo de formação de vínculos em todas as etapas e por mais tempo. Luc, por seu vínculo com o objeto transicional e Bia, por ser uma criança com necessidades especiais, permitiu que se observasse a estrutura do Berçário para atendê-la e ao mesmo tempo

¹⁵ *Equipamento*, termo encontrado nas obras sobre Educação Infantil, especificamente em Rosenberg *et alii* (1998). Significa: escola instituição, casa, jardim e outros relativos à Educação Infantil...

¹⁶ Reconheço a presteza e gentileza desse atendimento, sempre que solicitado por mim.

conferir como as diretrizes referentes à Escola Inclusiva estariam sendo interpretadas no berçário. Esse foi um aspecto paralelo aos objetivos geral e específicos do trabalho e reforçaram a idéia de que professores formados são essenciais para a educação de bebês em berçários.

Seguem-se as entrevistas com as mães dos bebês Luc, Bia, Eli e Eri, e Fel. São apresentadas, também, entrevistas com as monitoras X e Y, que foram o objeto da pesquisa e com a coordenadora G.

- Luc (data de nascimento: 19/11/2000)

A mãe, entrevistada em 17 de abril de 2000, o pôs na Creche com 5 meses porque precisa trabalhar. Luc, que vive com o pai, a mãe e uma irmã de 3 anos, tem um objeto transicional. MR, a mãe, conta a história desse relacionamento: aos 4 meses aproximadamente, antes de freqüentar a Creche, o menino ganhou um cobertor grosso ao qual logo se apegou, acostumando-se a dormir com ele todas as noites. Na Creche, as monitoras ficaram sabendo do cobertor e deram a ele um outro cobertor grosso, parecido com o de casa. O pequeno Luc aceitou a substituição e a partir daí construiu o relacionamento com o objeto, apresentando atitudes e comportamentos típicos de uma relação transicional que pude presenciar e descrever nesses 6 meses de observação. A mãe acrescenta que, ao sair da Creche, sonolento, ele dorme no ônibus agarrado à blusa dela e que ao chegar em casa vai direto ao lugar onde o outro cobertor é guardado, dele se apodera e com ele dorme a noite toda. Pelo testemunho da mãe, ele é uma criança tranqüila, esperta, alegre, que fica bem em casa e na Creche.

- Bia (data de nascimento: 31/05/1999)

Bia entrou na Creche em setembro de 1999. Em entrevista realizada na data de 08/12/2001, a mãe relata que a criança nasceu com um problema. Os médicos diziam que ela tinha uma síndrome, que era *sindrômica*, expressão usada pela mãe ao descrever a filha. Fez, ainda recém-nascida, uma operação no coração, mas nunca recomendaram nenhum tipo de tratamento especial (nem fisioterapia nem de outra natureza). Tem também um problema de refluxo, que a mãe não soube explicar muito bem e que afeta a deglutição, causa, ocasionalmente, engasgos, vômitos e aspiração de alimentos, provocando quadros

de pneumonia. Atualmente está submetendo-se a exames e por insistência da Creche faz fisioterapia desde setembro de 2001. A mãe acha que ela tem se desenvolvido (as monitoras concordam). Chora ou reclama muito pouco na Creche e em casa. A mãe mostra-se carinhosa, embora de uma maneira um pouco incomum, (um pouco brusca, gestos apressados, entre brincalhona e impaciente). A menina mostra um forte vínculo com a mãe. Ela informa que, em casa, a criança fica a maior parte do tempo em uma cama, que se encontra na sala. Não é posta no chão, porque há muita poeira e ela não tem tempo de limpar. A mãe permite que a filha seja fotografada e filmada para efeito deste trabalho.

- Eli e Eri (gêmeas, data de nascimento: 23/04/2001)

Eli e Eri são crianças tranqüilas, calminhas, segundo informações da mãe (entrevista de 13/03/02) e, como toda criança, quando choram é por algum motivo. Nasceram com tamanho e peso normais, embora com 8 meses de gestação (cerca de 45cm e 2kg) e parto cesário. Uma é um pouco mais ativa do que a outra. Às 16h30min, ao sair da Creche, parecem bem alimentadas, não manifestam fome. Em casa engatinham para todo lado, são risonhas, brincam e brigam uma com a outra, disputando um brinquedo e puxando o cabelo, brincam no chão com o irmão de 3 anos. No berçário parecem mais quietas. Ao chegarem à Creche, choram um pouco ao se separar dos pais, que se alternam em levá-las. A observadora registra que nos primeiros meses as meninas choravam várias vezes por dia. A mãe parece carinhosa e orgulhosa das filhas.

- Fel (data de nascimento: 19/07/2001)

A mãe, Dona Elis, sentiu necessidade de levá-lo à Creche antes que completasse 5 meses, porque trabalha e não poderia ficar com ele o dia todo. Tem outro filho de seis anos, de um outro relacionamento, que é criado pela avó, mãe de Dona Elis. Esse só vai à casa da mãe nos fins de semana. A situação de Fel é diferente porque a mãe está morando com o pai, que é muito apegado ao filho, que por sua vez é muito carinhoso tanto com o pai como com a mãe. O garoto ficou muito bem na Creche. No primeiro dia, a mãe teve vontade de voltar de casa para buscá-lo. Relata também que foi orientada pela pediatra a deixar o leite materno armazenado na Creche, para todo o dia, porque isso faria bem ao filho. Ela tem feito isso e o menino está muito saudável, e na data dessa entrevista

(17/04/02), já aceita bem a sopinha oferecida pela Creche além do leite. No entanto, às segundas-feiras ela quase não tem leite para deixar, porque nos fins de semana ele mama quase tudo. Por isso a mãe providencia para ficar sempre no berçário uma lata de leite em pó. Ela esclarece que o seu bebê se parece com o pai, pois é claro, tem olhos azuis, enquanto que ela é morena. Diz que as monitoras do berçário gostam muito dele e que ele nunca estranhou nem chorou na entrada.

- Monitora Y

A monitora Y é uma pessoa casada, de cerca de 42 anos (tem uma netinha). Trabalha na Creche há cerca de 6 anos, 1 ano e meio como voluntária e 5 anos com carteira assinada. Trabalhou em serviço de limpeza e nos outros dois berçários, II e III dessa mesma Creche. Está no Berçário I, onde se desenvolve a pesquisa, há 3 anos. Veio, inicialmente, para acompanhar uma prima, que foi aconselhada pela doutrina espírita a dedicar-se ao cuidado de bebês, para refazer-se da perda de um filho pequeno. Essa pessoa mais tarde deixou o Lar, mas Y continuou cuidando dos bebês. Antes de vir para a Creche, Y trabalhou no comércio, em ramos diferentes. Ela afirma que gosta do que faz agora.

- Monitora X

A monitora X, 42 anos, “trabalha porque precisa”. Está nessa Instituição há 8 anos, sempre no berçário dos bebês menores. Ficou um mês em outro berçário, quando houve um remanejamento geral de pessoal, mas voltou e gosta mais de ficar com os pequenos. É casada, tem 3 filhos e foi uma irmã dela, que trabalha na Instituição, que a recomendou para trabalhar no Lar. O marido agora está bem no serviço, mas ela quer continuar trabalhando. Algum dia, quando sair, gostaria de “botar”¹⁷ um pequeno comércio na vizinhança de sua casa.

- Coordenadora G

É uma senhora de cerca de 45 anos, solteira. Há 21 anos trabalha no berçário, desde quando a Instituição só recebia bebês de até um ano. Realiza esse trabalho porque gosta.

¹⁷ Termo usado pela monitora: estabelecer organizar, montar, construir.

Percebe falhas em razão de motivos financeiros, e falta de pessoal. Nesses últimos tempos, sentiu necessidade de estudar e no ano passado concluiu o primeiro grau. Atualmente está cursando o Ensino Médio, ambos pelo sistema supletivo.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: RECORTE HISTÓRICO E POLÍTICAS

O referencial histórico e o suporte legal que fundamentam esta pesquisa foram abordados por mim em estudo anterior publicado sob o título “O pré-escolar, um estudo de leis e normas oficiais” (SCHULTZ, 1995). Outros mais recentes permitem uma reflexão sobre a importância, pertinência e necessidade de garantir a especificidade da Educação Infantil, porque o período de desenvolvimento relativo à faixa etária de zero a 6 anos é, reconhecidamente, fundamental para o desenvolvimento humano. Conseqüentemente, a educação proporcionada também o é. Neste trabalho procuro situar a Educação Infantil em face das relações de construção social como aspecto relevante na determinação da situação específica da criança levando em conta estas relações como determinantes da configuração da escola que atende a essa criança.

2.1 UM RECORTE HISTÓRICO

Uma incursão pela história da educação permite afirmar que, nos países desenvolvidos, a escola maternal de Educação Infantil já existe há muito. Surgiu na Europa (século XVIII), como imperativo da Revolução Industrial, com finalidades assistenciais, tais como atender órfãos, famílias pobres, filhos de operários, crianças abandonadas.

Na Escócia o industrial Owen, por volta de 1816, instituiu Creches para os filhos de suas operárias, com características filantrópicas. Owen teve uma visão de que este tipo de assistência¹⁸ aumentaria a produção de suas fábricas (LOURENÇO FILHO, 1959).

As idéias de Owen espalharam-se pela Inglaterra e foram enriquecidas por suas viagens ao continente onde pôde conhecer outras propostas, entre elas a obra de Pestalozzi e Felleberg na Suíça. A idéia, então, trasladou-se para a França e para a Alemanha (ROSEMBERG, 1994). Segundo Lourenço Filho (1959), na Inglaterra e na França, a experiência foi de cunho assistencialista voltada para a solução de problemas sociais, enquanto na Alemanha, com Froebel (1937), teve características pedagógicas. Esse teórico estabeleceu o primeiro Jardim da Infância em 1894, em Blankenburgo, no qual pretendia “introduzir verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças” (KUHLMANN, 1998, p. 115), para evitar que nelas surgissem a preguiça e a indolência e para promover nas meninas o gosto pelas tarefas caseiras, como bordar, costurar, arrumar a casa.

A literatura existente mostra que a preocupação com a criança tem crescido ao longo dos tempos em intensidade e amplitude e são expressas de várias maneiras. Entre elas, Kuhlmann (1998) destaca a realização de 16 congressos internacionais sobre a infância de 1882 até 1922 por toda a América do Sul. A partir do Congresso de 1924, realizado em Santiago, esses eventos passaram a denominar-se “Congresso Pan-Americano da Criança.”

Nos Estados Unidos, nos anos de 1920, surgiu um movimento relativo à Escola Maternal com um sentido peculiar de atender à faixa etária dos três aos cinco ou seis anos. Esse movimento seguia os princípios preconizados pelas escolas infantis do século XIX (OWEN, *apud* LOURENÇO FILHO, 1959; FROEBEL, 1937, MONTESSORI, 1909, DEWEY, 1980). A orientação era de tendência psicológica e não previa a guarda da criança em tempo integral. Este movimento

opunha-se à permanência da criança fora do convívio materno por longos períodos, como ocorria nas creches. O seu objetivo não era de apoio à família, e ao trabalho feminino, mas sim o de ‘resguardar as funções normais de um lar normal’ (ROSEMBERG, 1998, p. 52).

¹⁸ Os dicionários definem “assistência” como proteção, auxílio no sentido geral, e a expressão “assistência pública” como serviços gratuitos de natureza diversa, prestados pelo Estado aos membros da comunidade social. No presente trabalho, o termo é empregado no sentido de auxílio caritativo, gratuito, que caracteriza várias ações relativas ao atendimento prestado à infância, quer por parte do Estado, quer de particulares.

As situações características ocorridas após a I e a II Guerras Mundiais foram marcos importantes, ainda que diferentes, na intensificação do atendimento à infância tanto na Europa (WINNICOTT, 1999c) como nos Estados Unidos.

Nos Estados Unidos, na década de 1960, verificou-se uma preocupação maior com a criança de zero a 6 anos, caracterizada pelo aparecimento de vários programas, dos quais talvez o mais conhecido seja o programa *Head Start in Action*, de educação compensatória, com a finalidade de eliminar a miséria dos Estados Unidos da América do Norte (RILEY, 1970) e melhorar os limitados resultados da aprendizagem da população carente, para que esta pudesse acompanhar a evolução tecnológica notadamente o progresso da informática (FERRARI E GASPARY, 1980).

Também confirma a preocupação com a criança, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, com recomendações sobre a educação que antecede a idade escolar, votadas por ministros de 88 países, reunidos pelo Comitê Internacional de Educação (LEBERT, 1976). A proclamação do Ano Internacional da Criança, em 1979, quando a UNESCO apresentou projetos com propósitos de proporcionar atenção especial ao pré-escolar também confirma esta preocupação com a infância.

Uma pesquisa recentemente realizada por Rosenberg e colaboradores (1998) apresenta uma visão da Educação Infantil nos Estados Unidos. A autora ressalta a ausência de uma política nacional para essa faixa etária que antecede a escolarização. Inexiste, também, uma legislação federal de amparo à mulher, na forma de licença maternidade. Apenas 40% das mulheres americanas têm esta prerrogativa, concedida pelo sistema estadual e não federal. Talvez por tratar-se de uma confederação e não federação, não há uma rede ou órgão federal ou estadual, que coordene as atividades de Creche, entendida como a instituição destinada a crianças recém-nascidas até a idade escolar (zero a 5 ou 6 anos).

O sistema norte-americano oferece um ano de Jardim de Infância, integrado à escola oficial, que, no entanto, é opcional para a família da criança. A Educação Infantil na América do Norte é realizada pela iniciativa privada mediante subsídios governamentais (federal, estadual ou municipal), de uma forma descontínua, privilegiando a demanda e alimentando a segregação social e racial. As Creches coletivas ou familiares muitas vezes funcionam na clandestinidade, respondendo, no entanto, por qualquer dano ao usuário. A

mídia, como forma de controle social, exerce estreita vigilância, o que estimula os registros burocráticos necessários do estabelecimento e de seus profissionais. Mas mesmo assim as Creches não são consideradas áreas de magistério e seus funcionários não precisam de formação pedagógica. Segundo Rosemberg (1998), no entanto, a discussão da qualidade do atendimento à pequena infância é cada vez mais presente na sociedade, com relação à profissionalização dos cuidadores ou crecheiras (nomenclatura local) e a detalhes do cotidiano da Educação Infantil, em contraste com a falta de uma política global que normatize as ações nessa área.

As mudanças que ocorreram nos últimos anos na organização das famílias norte-americanas são dramáticas como também no restante do mundo. A participação das mulheres na força de trabalho tem aumentado muito, com significativa participação de brancas, da classe média, o que não acontecia anteriormente, acarretando a retomada da discussão sobre políticas sociais. Rosemberg (1998, p. 35) detectou nas estatísticas que

56% das mães com filhos menores de 6 anos trabalham fora; 10, milhões de crianças com menos de 6 anos são filhas de mães que trabalham fora. Além disso, mesmo mães tendo bebês de até um ano de idade participam intensamente no mercado de trabalho.

Em 1987, mais da metade das que tinham bebês de até um ano exerciam ocupações profissionais fora de casa. Conclui-se então que 20% das crianças americanas com menos de três anos e 70% das de três a cinco anos freqüentavam creches ou pré-escolas. Autores americanos como Tobin *et alii*, citado por Rosemberg (1998) apontam que as Creches constituem o fator de equilíbrio das famílias americanas, defendendo essas instituições que muitas vezes foram acusadas pela sociedade de ameaçar a estabilidade familiar.

Os estudos sobre a Educação Infantil na Europa e nos EUA tornam visíveis, nestes contextos, a evolução da relação mãe/filho. Nos Estados Unidos, esta evolução, de certa forma, herança inglesa, começa a ser percebida na virada dos séculos XVIII/XIX. Assim verifica-se que o cuidado com a criança na sociedade americana oscilou entre uma atitude liberal e outra, repressiva/opressora.

Com características diferentes, a saber, de contenção da pobreza; de compensação de carências físicas, nutricionais, intelectuais, afetivas, socioculturais; de antecipação da escolaridade; de filantropia, de assistencialismo, como forma de minimizar a mortalidade infantil, entre outros surgiram e se desenvolveram em outros países da América as

instituições de acolhida da criança. Estas instituições passaram, ao longo do tempo, por fases de declínio ou de expansão dependendo dos interesses econômicos políticos e sociais de cada momento, mascarados às vezes por determinantes de linhas psicológicas, psiquiátricas, psicanalíticas, cognitivas, interacionistas, construtivistas ou outras.

Nos Estados Unidos, destaca-se a experiência da *Kaiser Industries Corporation*, no Oregon, que durante a Segunda Grande Guerra, atendia a crianças de 18 meses a seis anos de idade, em tempo integral – dia e noite – sem feriados.¹⁹

De acordo com Rosemberg (1998), estabeleceu-se uma separação entre salas de aula – a escola obrigatória – e as outras, as não obrigatórias denominadas por Faria (1994), Instituições Educacionais. Faria reconhece, com razão, o papel dessas instituições destinadas ao enriquecimento e à harmonia do desenvolvimento emocional, cognitivo da criança, como diferentes de escolas tradicionais. Numa e noutra as crianças brincam, socializam-se, mas em um espaço específico, diferente, um representando a escola tradicional, mais rígida e inclinada a rotinas e o outro as tendências mais atuais da educação de bebês. A profissão de educadora infantil era suprida, como acontecia e ainda ocorre em outros países, unicamente por mulheres. Essa tarefa, considerada uma importante manifestação de feminilidade dispensava as de profissionalização pedagógica.

Badinter (1988)²⁰, defensora do amor materno como um sentimento construído, apresenta a mesma explicação de Rosemberg (1998), quando ambas mencionam as idéias feministas de Betty Friedan (1964), que previa a vida das mulheres organizada em função de seus desejos de realização pessoal. Optando, segundo seu desejo, pela maternidade, afirma Friedan, as mulheres clamarão por creches geridas por profissionais do melhor escopo. Esse reforço do movimento feminista veio, com certeza, a impulsionar uma nova concepção de Educação Infantil nos EUA. Como ponto positivo à forma de acolhimento de crianças em Creches foram realizados estudos (CALDWELL E FREYER, 1982, citado por ROSEMBERG, 1998, p. 59) que recuperam a valorização da infância e o importante papel social das creches bem qualificadas, incluindo a formação específica e adequada dos professores, mesmo para menores de três anos de idade. Precariamente, as Creches são

¹⁹ O esforço de guerra exigia este tipo de acolhimento tendo em vista os turnos alternativos de trabalho para homens e mulheres. Este fato mostra que é possível, quando de interesse político, um atendimento mais amplo às crianças, embora esta fase tenha sido excepcional não sendo necessária, de modo permanente crianças.

²⁰ Mencionada à p. 14, nota 2, Introdução.

subsidiadas pelo governo americano, mediante descontos em impostos. No entanto, a Educação Infantil nos EUA tem tido constante expansão, comprovada pelo atendimento a 5 milhões de crianças em 1990.

Conforme Rosemberg (1998), as classes abastadas enviam suas crianças para instituições com nomenclatura diversa, evitando a correspondente a *Creche*, expressão considerada pejorativa, também no Brasil. As famílias pobres e as classes trabalhadoras utilizam Creches para seus bebês e crianças até 4 anos. Tal situação agrava preconceitos e segregações característicos da sociedade americana. As crianças abaixo de 3 anos são mais freqüentemente enviadas a Creches domiciliares cuja desvantagem é a de proporcionar escasso contato entre crianças de diferentes idades e com um número maior de adultos. Nos casos de pagamento de taxas ou mensalidades, o custo é maior, proporcionalmente à menor idade das crianças.

A literatura nos EUA dá conta de que o atendimento a crianças pequenas compreende a *educação* como *cuidado*, num processo único descrito por Rosemberg (1998, p. 72):

Os serviços de Educação Infantil norte-americanos, pelo menos os de qualidade média, parecem integrar educação e cuidado, mesmo quando o atendimento ocorre em tempo parcial [...] as refeições são [...] planejadas para oferecer momentos de interação social (constituição de grupos de conversa), de estímulo à autonomia (servir-se sozinho), responsabilidade pelo bem comum (limpeza local...) desenvolvimento da linguagem.

A concepção educacional americana (educação com cuidados) tem vantagens, no entanto dá demasiada ênfase à atenção individual, de indiscutível necessidade nos primeiros meses, mas prejudicial mais tarde, quando se deve enfatizar a cooperação. Percebe-se que professores americanos repudiam cenas de crianças chinesas em atividades e brincadeiras coletivas. As marcas individuais são a grande característica da Educação Infantil dos EUA. Sobre discussões com seus pares americanos Rosemberg assinala que é recorrente o tema relativo a individualidade, às diferenças individuais, às características peculiares de cada criança. O mesmo fato ocorre nos livretos e *folders* de divulgação de Creches, pré-escolas: expressões, como cuidar das necessidades individuais, respeitar o ritmo individual, explorar a própria individualidade, cultivar a auto-estima, o auto-conceito, a auto-expressão, superam a incidência de princípios que sublinhem a formação

nas crianças de sentimentos de solidariedade, tolerância para com as diferenças, cooperação, características da educação coletiva.

Com referência à formação profissional dos responsáveis pelas crianças, as regras variam muito conforme cada Estado da União, as exigências da comunidade e até mesmo o local. Historicamente as exigências de profissionalização diferem com relação a Creches e maternais: vão de cursos técnicos profissionalizantes na área, a secundários ou superiores de curta duração, até universitários. Para os Jardins de Infância integrados ao sistema público de educação Escola Elementar, a formação exigida é *College* ou Universidade, ambos com 4 anos de formação. Isso indica que, se a exigência para os Jardins *integrados*²¹ é a formação superior, entendida como a uma garantia de qualidade deveria estender-se a Creches e berçários. De modo geral, a Educação Infantil popular, para os de renda mais baixa, negros e brancos, ainda enfrenta dificuldades, como formação de professores, remuneração equiparada a outros níveis de educação, participação masculina²², entre outros. Para superar tais dificuldades seria necessária a adoção de legislação e diretrizes mais coerentes no âmbito da confederação, a vontade política e o interesse em melhorar a qualidade das Creches estendendo o direito à criança pequena de receber atenção adequada e estimulante ao seu desenvolvimento advinda de um corpo de profissionais com cursos de nível Universitário especificamente voltados para essa área.

Segundo Lourenço Filho (1959), no Brasil, o primeiro Jardim de Infância foi criado no Rio de Janeiro, em 1894, pela professora Maria Guilhermina Loureiro. Desta época a nossos dias, a educação de crianças de zero a seis anos foi fundamentada no assistencialismo. Não houve um significativo avanço, no que se refere a uma educação oficial, popular de qualidade, pois até 1970 a pré-escola destinava-se ao atendimento das classes sociais privilegiadas, assim mesmo, promovida pela iniciativa particular e em número inicialmente muito pequeno, pois a sociedade em geral ainda não sentia necessidade deste atendimento. As crianças das classes populares tinham a assistência de Creches, asilos e orfanatos, proporcionada pela iniciativa particular beneficente (fábricas,

²¹ “O jardim-de-infância norte americano é perfeitamente integrado à escola pública: gratuito, situa-se, geralmente no mesmo prédio da escola pública elementar e compartilha do mesmo calendário, forma de financiamento, articulação com as autoridades educacionais e transporte escolar.” (Rosemberg *et alii*, 1998, p. 18)

²² A participação masculina é recomendada pelos psicólogos e lembrada por Rosemberg (1998) que cita a experiência de Reggio Emília (Itália), que confirma a importância dessa participação na educação dos bebês.

firmas, associações), por organizações religiosas ou mesmo pelo poder público e, ainda assim, em número insuficiente. Tal situação perdurou até recentemente quando houve uma modificação bastante significativa com a incorporação da Educação Infantil ao Sistema Oficial de Ensino, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Por volta da década de 1930, a educação brasileira, em geral, caracterizava-se por uma prática elitista e seletiva em que pesem as propostas liberais que a justificavam. Anísio Teixeira (1975, p. 106) discorre sobre aquele momento social caracterizado pela “tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário e fascista da década de 30, no qual veio a se formar a geração atual brasileira”.

Por esse motivo, para que a trajetória da Educação Infantil possa ser melhor situada e analisada em um contexto geral de educação, deve ser vista no registro do pensamento liberal que já impregnava o Sistema Educacional Brasileiro.

Na década de 1930, o atendimento anterior à idade escolar não tinha ainda maior interesse para a sociedade dominante. Tratava-se de uma *novidade*,²³ quando muito um despertar de consciências individuais para atender às exigências do capitalismo. A pré-escola não pertencia, assim como hoje a Educação Infantil também não pertence, totalmente à escola pública (por falta de designação orçamentária própria), já que se tratava de um atendimento em caráter eminentemente assistencial. As idades anteriores a quatro anos não eram sequer consideradas.

A escola pública universal e gratuita, preconizada por Anísio Teixeira, foi a preocupação maior do Ministério da Educação na época, não havendo espaço para atendimento às crianças menores pelo menos no que diz respeito ao ensino oficial. Tal atendimento permaneceu por muito tempo, como já afirmei, na perspectiva assistencial, beneficente.

Fora do campo educacional, foram criados também, no Rio de Janeiro, em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil e, em 1919, o Departamento da Criança no Brasil, sob a responsabilidade do Estado. Estas ações voltadas para o interesse

²³ Kuhlmann (1998, p. 181) afirma que no início do século XIX o atendimento infantil era uma novidade dirigida, em sua maioria aos pobres e em número restrito aos ricos. Schultz (1995, p. 24) afirma que esse atendimento era quase uma novidade. Ambos, portanto, analisam a superficialidade do interesse da sociedade pela institucionalização da educação de crianças pequenas.

da criança coincidem, a propósito, com os governos fortes das primeiras décadas após a Proclamação da República.

Kuhlmann (1998)²⁴ menciona uma importante listagem de instituições de proteção à infância desde o Império, ressaltando os defensores dessa causa, como Moncorvo Filho (1922), que produziu a obra. “O Histórico da Proteção à Infância no Brasil” (1500-1922) e outros, entre sociólogos, pedagogos, psicólogos e higienistas.

Por volta de 1970, as autoridades governamentais começaram a se preocupar com o tema. Uma evidência desta grande lacuna é o fato de que apenas a partir de 1974 a criança, com menos de sete anos, passou a figurar nas estatísticas fornecidas pelo IBGE. Esse fato, que parece insignificante, expressa, no entanto, o absoluto desconhecimento das autoridades do número e muito menos da situação de inserção social dos menores de 7 anos no Brasil, até a década de 70. Outra prova de desatenção é que Paulo Nathaniel Pereira de Souza (1975), membro do Conselho Federal de Educação, citado por Schultz (1995), reconhecia que, em que pesem as referências da legislação nacional à educação pré-primária até a presente data estas se configuram apenas como abordagens superficiais, que não contribuíram para incrementar este nível da educação.

Na década de 1970, foram instados a impulsionar o atendimento infantil outros setores da vida nacional, não só o educativo: os Ministérios da Saúde, Previdência Social, Planejamento, Fazenda, etc. Foi criado, por exemplo, o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição, em cujos objetivos gerais foi incluída a redução das carências nutricionais e a suplementação da alimentação das grávidas, das nutrizes e dos menores de 7 anos.

Almeida (1995, p. 3) analisa o crescimento restrito do atendimento educacional infantil no Brasil:²⁵

A educação Pré-Escolar, nascida numa política assistencialista, dela ainda não se desvinculou, não tendo se dado o salto de qualidade necessário no sentido de se valorizar os objetivos de natureza educativa. Dez anos depois de concluída a sua pesquisa (Schultz), outra realizada sob a responsabilidade da OMEP / Brasil [em 1992] a nível nacional da qual fui coordenadora no Estado de Goiás, também indica a ênfase na política assistencialista, ainda que a oferta tenha se multiplicado.

²⁴ Kuhlmann (1998) capítulos 3 e 4 “Exposições Internacionais e Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil”.(1899-1922).

²⁵ Palestra de Vera Almeida no lançamento do livro O Pré-Escolar, um Estudo de Leis e Normas Oficiais, de Lenita Maria Junqueira Schultz (1995).

Outro papel da escola seria o de promotor da igualdade social, propiciando oportunidades de ascensão individual a todos. Esta perspectiva liberal é, no entanto, contraditória, o que se torna evidente em alguns aspectos.

Em 1970 (censo de 1974 do IBGE), de 93.139.034 habitantes, 19.437.344 eram crianças de zero a 6 anos, isto é, em idade pré-escolar, quando este nível de atendimento à infância ainda não estava oficialmente instituído.

Dessa data até hoje, 2002, tal situação evoluiu, pois as estatísticas oficiais indicam que cerca de 97% das crianças em idade escolar (Ensino Fundamental) estão de fato nas escolas, e um contingente delas freqüentam a Educação Infantil.

Quadro 3 - População por faixa etária

Idade	População
0 a 4 anos	16.512.183
5 a 6 anos	6.950.371
7 a 14 anos	27.016.987
15 a 17 anos	10.581.469
Total	61.061.010

FONTE – IBGE, Censo Demográfico 2000.

Quadro 4 - População freqüentando a escola

Nível de Ensino	População
Creche	1.438.250
Pré-Escola e Alfabetização	7.210.570
Ensino Fundamental	31.899.274
Ensino Médio	8.231.222
Total	48.779.316

FONTE – IBGE, Censo Demográfico 2000.

O total do Quadro 4 (48.779.316) representa 79,88% do total do Quadro 3 (61.061.010), que se refere ao total da população em idade escolar. Nessa porcentagem, estão sendo consideradas as crianças de zero a 4 anos (16.512.183), pouquíssimas das quais (menos de 1.438.250-cerca de 8,7%) freqüentam a escola (Creches e Berçários). Também, na população do Ensino Fundamental são admitidos alunos aquém, e além, da faixa etária de 7 a 14 anos, o que explica a distorção apresentada. Se for considerada apenas a população do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a porcentagem de escolarização, em relação à faixa etária de 7 a 17 anos, é de 93,69%. Pode-se inferir, com

base nesses números, que a frequência à escola, em geral, ao menos no aspecto quantitativo, tem melhorado.

No que se refere à Educação Infantil, os levantamentos históricos da Educação em geral, institucionalizada e não assistencialista,²⁶ no Brasil, como já analisei, mostram por um largo espaço de tempo, a ausência de dados diretamente relacionados à fase infantil e poucos estudos sobre a formação dos profissionais dessa modalidade de ensino. Também não se registra a existência de instâncias de preparação de profissional para a Educação Infantil, quer em nível médio, quer em nível superior, formando, assim, uma lacuna em relação a esse atendimento nessa época.

Ao tentar ainda ver a Educação Infantil numa conjuntura mais global, acompanhei a retrospectiva histórica da educação apresentada por Freitag (1978), procurando pistas que contribuíssem para melhor compreensão do problema. Desde a Colonização a influência jesuítica (1549) foi significativa em relação à educação de crianças no Brasil,²⁷ e mesmo mais tarde com a expulsão dos Jesuítas a interferência e o controle das ordens religiosas católicas, protestantes e outras foi hegemônica. Adquirindo uma certa independência política, o governo tratou de recuperar o controle ideológico das instituições escolares, o que acarretou a substituição, pelo poder público, com relação às escolas confessionais.

A partir da década de 1930, com a crise do café, cresce a demanda pela educação pública, por camadas cada vez mais amplas da sociedade (a classe média burguesa), isso porque a política educacional não vinha atendendo de forma adequada à população. O aumento populacional também contribuiu na demanda por mais escolas.

Além disso, uma visão geral da educação brasileira desde os seus primórdios permite afirmar com mais segurança que, nos períodos iniciais da História do Brasil, até o início do século XIX, a educação dos pequenos não constituía problema ou preocupação para a sociedade política, porque a economia estava orientada em outra direção, não havendo exigências relativas à educação em geral por parte da classe dominada e muito menos com relação à pré-escola ou aos menores de 4 anos e respectiva formação de

²⁶ Não se pode perder de vista que atendimento assistencialista ou pedagógico sempre encerra uma ação educativa que pode ser ou não favorável à criança. Kuhlmann (1998, p. 208) reconhece que as instituições de Educação Infantil têm oferecido às crianças pobres “uma educação de baixa qualidade,” isto é uma educação para a submissão e não para a liberdade e autonomia, fato que deve ser superado.

²⁷ Os Jesuítas, no início da Colonização, ocupavam-se da educação de crianças pequenas preocupados com a conversão e com a propagação da fé cristã, principalmente com relação à catequese dos índios.

professores, mesmo porque “a instrução não se consistia em um valor predominante que chegasse a motivar a população” (DUTRA, 1979, p. 29). Vale lembrar a característica do modelo econômico brasileiro vigente no período Colonial. Conseqüentemente, a assistência à infância, com efeitos educativos, até 1930 aproximadamente, compunha-se de ações individuais, iniciativas assistenciais ou caritativos, de grupos de particulares, às vezes médicos, religiosos e algumas creches, orfanatos e asilos, que abrigavam crianças abandonadas. Tais crianças eram atendidas por leigos, de boa vontade, sem que existisse qualquer orientação formal

A análise histórico-educacional de Freitag (1978, p. 42-47) mostra os conflitos e as contradições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 e a campanha pela escola pública. Ressalta a seletividade do sistema de ensino relativa à população em idade escolar – “em 1964, somente 2/3 das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola” e critica o construto legal “direito e dever da educação” e a pretensa neutralidade escolar Quanto à população infantil de menos de 7 anos, não há menção sobre o atendimento educacional dessa faixa etária.

Ademais, este período coincide com a maior participação da mulher no mercado de trabalho, por força da industrialização nacional, o que também contribui para maior visibilidade da questão infantil.

Com o golpe militar de abril de 1964, aumenta a pressão popular sobre a classe dominante, e a educação pré-escolar aparece como mais um mecanismo para abrandar pressões, ao lado do Mobral²⁸ (Movimento Brasileiro de Alfabetização), do ensino supletivo e das várias reformas de ensino, entre outros.

Kramer (1982) associa os períodos de exacerbamento do autoritarismo ao crescimento das providências concernentes ao atendimento infantil. Esta é também a visão de Freitag sobre a educação em geral e do encaminhamento de meus estudos.

A expansão do ensino para o atendimento de crianças com idades inferiores às de obrigatoriedade escolar, ocorrida por volta de 1970, faz parte desse mesmo processo, vindo

²⁸ Relação do Mobral com a pré-escola: a partir de 1982 as atividades do Mobral foram oficialmente redirecionadas para a Pré-Escola, sem contudo abandonarem a educação de adultos e adolescentes (p. 79 a 88 e notas 1 e 3 p. 88, SCHULTZ, 1985). Ver documento *A atuação do Mobral no programa Pré-Escolar* (BRASIL, 1981).

talvez como um reforço de que lança mão a classe dominante para assegurar sua posição. O progressivo achatamento salarial da classe média e o afastamento cada vez maior das classes operárias e das massas das decisões governamentais, nesta época, exigiam paliativos e dissimulações entre os quais pode-se contar o crescimento da preocupação com criança, expressa por medidas para a compensação de carências.

É interessante prosseguir estabelecendo um paralelo entre a Educação Infantil brasileira com a de outros países, conforme historiam Rosenberg e Campos (1998), que reforça alguns de meus objetivos, muitas vezes tomados como utópicos. A Educação Infantil na Europa, especificamente na Itália, afirmam os autores, é, de melhor qualidade que a brasileira. A diferença econômica entre os dois países pode ser um indicador dessa situação. Como em muitos países europeus, na Itália (GHEDINI *apud* ROSEMBERG *et alii*, 1990)²⁹ a Educação Infantil começou a expandir-se a partir dos anos de 1970, com a lei de proteção à maternidade, que define o prazo de 5 ou 6 meses, para a licença pós-parto, dependendo da opção da mãe por benefícios salariais parciais ou totais. Neste, país, a Educação Infantil é assumida pelos municípios, com ênfase nos direitos da criança, à educação e à socialização desde os primeiros meses de vida. Existem ainda limitações e ambigüidades no que se refere aos serviços para as crianças bem pequenas, pois, segundo Ghedini (1998, p. 192) aceitar este atendimento precoce é

considerar o conceito de maternidade como um significado não só privado, mas também social e coletivo; o papel da educação, o aperfeiçoamento da psicologia aplicada e a relação entre a pesquisa e as instituições... a presença das mulheres e seu direito de participar no processo produtivo, o papel e a organização das famílias, a igualdade de oportunidades para mulheres e homens, dentro e fora da família, o relacionamento entre os cidadãos e as instituições, o Estado e a sociedade em geral devem ser levados em consideração.

Com base em Zazzo³⁰ (1989, p. 40), posso afirmar que, em uma situação de creche calorosa e estimulante, a criança tem capacidade para ir construindo seu psiquismo,

²⁹ Ghedini, Patrizia Orsola *Entre a Experiência e os Novos Projetos: a situação da creche na Itália*. In: Rosenberg, F., Campos, M. M. (Org.). *Creches e Escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998. Este texto foi apresentado em Londres, pela autora, em 1990, num seminário internacional sobre o trabalho em creches com crianças de zero a três anos (ROSEMBERG, 1998, p. 189, p. 90).

³⁰ René Zazzo, psicólogo, pesquisador, nascido em 1910, na França, foi colaborador de Wallon, diretor do Laboratório de Psicologia da Criança da Escola Prática de Altos Estudos. Foi, também, professor na Universidade de Nanterre de 1967 a 1980.

segundo suas características inatas, a primeira relação fusional mãe-bebê e o que lhe é oferecido pelo meio.

Ao contrário dos Estados Unidos, na Itália a oferta de creches para crianças de zero a 6 anos é obrigatória. A inclusão das de menos de 3 anos constituiu, uma conquista significativa nessa época de 1970, quando foi retirada da esfera privada, principalmente a religiosa, a primazia desse atendimento. No entanto, a quantidade dos dois tipos de estabelecimentos ainda é desigual porque a

percepção que a sociedade tem das crianças de zero a 3 anos de idade, em comparação com as mais velhas [...] ainda está profundamente enraizada na visão tradicional que encara as mulheres como as responsáveis naturais pelo cuidado com as crianças, especialmente as muito pequenas, como se isto decorresse de seu talento inato. (GHEDINI *apud* ROSEMBERG E CAMPOS, 1998, p. 190).

A crença nesse talento inato, generalizado já não tem tanta credibilidade a partir da revisão da teoria do apego³¹ e de pesquisas históricas análogas à de Badinter (1984) e Áries (1973) sobre a história documentada das relações mãe e filho, desde a França medieval. Considero válidas as concepções psicanalíticas referentes à maternagem e aos laços familiares e concordo, sem considerar um pensamento contraditório, com a posição que atribui aos grupos sociais³² a determinação do tipo de educação que designa para suas crianças. Para uma geração com laços de parentesco fortes, a educação possibilita trocas familiares mais intensas e freqüentes, com conseqüência na construção da individualidade. Uma geração com características de inter-relacionamento aberto, mais voltado para a coletividade e para a solidariedade, produz uma geração que permite a integração do eu por meio da relação, e pela interação com o outro, os outros – de forma mais rica e diversificada.

Como exemplo positivo do funcionamento de creches e berçários, lembro que naquele país, a Itália, há também o compromisso de proporcionar serviços de educação e cuidados infantis, capazes de satisfazer à demanda social da família, pois o aumento da

³¹ Esse tema foi estudado por Bowlby (1984) psicanalista inglês. No Brasil Rosseti Ferreira, da USP, Ribeirão Preto (1984), apresenta um interessante estudo sobre o tema. Bowlby (1994, p. 209) conceitua o termo apego como “a busca e manutenção da proximidade de outro indivíduo”.

³² Para Spitz (1996) a interação mãe e filho poderia ser considerada a primeira relação social: seria o início e a evolução de todas as demais relações sociais, vida afora...

natalidade é incentivado e estimulado por esse apoio social que é oferecido. Com estes objetivos as creches funcionam 11 horas por dia, das 7 às 18 horas. No que se refere aos responsáveis pela educação de bebês, a proporção é de seis crianças para cada adulto. A jornada de trabalho de 36 horas semanais é distribuída em 30 horas de atividades com as crianças e seis para ações relativas à formação continuada, planejamento e preparo de atividades. Este sistema tem contribuído para

mudanças no desenvolvimento social das crianças – mesmo das bem pequenas – e na maneira pela qual a sociedade percebe esses serviços: um lugar onde os pais confiam suas crianças aos cuidados dos trabalhadores de creche (GHEDINI *apud* ROSEMBERG, org., 1998, p. 195).

Assim, tem-se conseguido substituir a atitude de passividade em relação às crianças pela atitude de autonomia,³³ mediante a qual os pequenos são vistos como capazes de viver experiências novas, antecipando na idade a participação em jogos interativos com as mães e com outros adultos e crianças. Para tanto, é necessário o bom senso e o amor à criança que, no entanto, não consistem mais em pré requisitos suficientes ao profissional de creches. A minha tese é a de que é preciso uma sólida profissionalização de Ensino Superior e um processo contínuo de formação em serviço, para que haja atendimento com qualidade.

Inspirada em Ghedini (1998), considerando a realidade brasileira, destaco apoiada em minhas pesquisas, alguns pontos de referência importantes, para que as creches possam ser, de fato, um apoio aos pais e uma oportunidade de desenvolvimento para as crianças:

- crença na capacidade e no potencial de desenvolvimento físico e psicológico das crianças mediante as atividades educacionais que vivenciam e ao seu relacionamento com outras crianças e com os adultos;
- organização do espaço, da rotina³⁴, do planejamento quanto à proporção criança/adulto, horário, entre outros;

³³ Relacionar autonomia e criatividade do verdadeiro *self* winnicottiano, e não fruto de uma autoridade internalizada pela psicologia do desenvolvimento que faz com que a criança se auto-governe de acordo os interesses sociais (WALKERDINE, 1995, p. 207-226).

³⁴ Ver Barbosa (2000) que se pronuncia contra a rotinização da infância, que procura banir a *transgressão, o desejo e a alegria* (p. 96).

- o papel e o desempenho do professor com a formação adequada já exigida por lei e da qualidade da relação que estabelece com seus pares, com as criança e pais;
- trabalho competente da equipe da creche e a sua formação continuada;
- existência de uma equipe técnica (psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo...) que apoie e complemente o trabalho do Professor Pedagogo e da qual, necessariamente, ele faça parte;
- participação das famílias nas atividades da creche;
- integração das creches com os demais níveis do sistema educacional e serviços de apoio (assistência social, saúde e outros);
- obtenção de recursos advindos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, quando transformado em FUNDEB (Fundo da Educação Básica).

As Instituições de Educação Infantil devem considerar o desenvolvimento emocional, cognitivo e social de criança, levando em conta as condições de trabalho de seus agentes, e os recursos culturais e pedagógicos de que dispõe. Ghedini (1998) assevera que as interações junto às crianças, entre estas e os adultos, constituem a base de uma concepção de educação em que as características individuais são valorizadas, assim como as experiências interativas. Devem constituir um real apoio social à família.

Teóricos como Wallon (1966), Mahler (1982), Bowlby (1984), Rossetti Ferreira (1984), Badinter (1985), Rosemberg F. Campos (1985), Zazzo (1989), Winnicott (1999a, 1999b, 1999c), entre outros, apresentam estudos que rediscutem o apego (explicitado mais adiante), e as conseqüências negativas ou positivas da separação da mãe por um tempo determinado, para o crescimento pessoal da criança em conseqüência do recurso a pré-escolas e Creches. Esse crescimento, como argumenta Ghedini (1998), depende orientação do trabalho junto às crianças, que em todas as Creches deveria ser colhedor, interativo e contar com suficientes condições de trabalho para toda a equipe que lida com os bebês.

Tal pensamento constitui a proposta italiana de uma “pedagogia das interações” desenvolvida nas creches cujo enfoque é a realidade dos bebês bem pequenos. Nessa pedagogia a rigidez (a rotinização) foi evitada em favor da espontaneidade e das atitudes interativas. As creches italianas, em geral, são entendidas como “instituição educativa onde ocorre um complexo sistema de relação entre crianças, pais e educadores” (GHEDINI, 1998, p. 196).

Parece-me que as trocas sociais proporcionadas pela educação coletiva, podem levar ao desenvolvimento de crianças menos individualistas e mais propensas à cooperação, ao compartilhamento e ao trabalho em equipe. As crianças, assim, encontrando um ambiente propício à sua adaptação, aprendem a permanecer por certo tempo longe das mães, e aumentam sua capacidade de combinar conceitos e informações aprendidos em casa e na Creche. Esta, recebendo bebês e crianças ainda muito pequenas, passa a assumir o papel de acolher (simbolicamente colher no colo; *holding* – teoria winnicottiana a ser tratada em item posterior) estas crianças permitindo-lhes a integração psíquica necessária à formação da identidade. Pesquisas têm apontado que a exposição da criança a um número maior de relações afetivas é enriquecedora. Por exemplo os procedimentos, cujos resultados observados a longo prazo (cerca de vinte anos) em Reggio Emília, Itália foram positivos, vêm sendo aplicados também em outras realidades e têm demonstrando que a oportunidade de lidar “sem conflitos ou ansiedade com muitos contatos e relações afetivas e que os laços de afeição e amor que assim se estabelecem exercem nelas, um efeito positivo” (GHEDINI em ROSEMBERG E CAMPOS, 1999, p. 199).

As teorias psicológicas tradicionais, anteriores, contemporâneas e posteriores ao reconhecimento da psicanálise, enfatizam, muitas vezes, esse *papel natural* materno, colocando-o como insubstituível. Dada a importância e a riqueza potencial desse amor tanto para a personalidade da mãe como da criança, acredito que a mulher que se propõe a ser mãe tem o direito de receber o apoio das instituições sociais para criar o seu filho sem renunciar à maternidade nem a seu desenvolvimento profissional.

No Brasil, segundo Schultz (1995), Kuhlmann (1998) e Rosemberg (1997) assim como outros autores da área, os primeiros projetos ligados aos programas de Educação Infantil, elaborados nas décadas de 1970/1980 estavam ainda fortemente vinculados ao assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória, que visavam a sanar as supostas faltas e carências de ordem intelectual, lingüística, afetiva das crianças e de suas famílias, sendo assim entendidas como um favor oferecido pelo governo, sem considerar as questões de cidadania e os ideais de igualdade. Essas propostas foram sugeridas por agências intergovernamentais, ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU) e ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Esse breve recorte histórico³⁵ da educação no Brasil no qual procurei encontrar sinais de algum elo entre a Educação Infantil e a formação de seus professores reforça a necessidade desse nível de atendimento assim como a importância da formação do professor para a infância e lembra o valor, para a criança, da educação numa concepção democrática.

Kishimoto (1999, p. 63) refere-se à situação de creches e berçários e às pessoas deles encarregadas, até a década de 1970, como vítimas do antigo e tradicional “abandono e descaso fruto de uma política de exclusão desses profissionais no campo da educação” composta por grande e impreciso número de leigos que não constam das estatísticas. De modo geral, a qualificação requerida tem sido o ensino fundamental, e em muitos casos incompleto.

Considero a pesquisa que desenvolvi analisando a tentativa de implantação da educação pré-escolar de 1970 a 1983 (SCHULTZ, 1995) como uma etapa, precursora da atual Educação Infantil. Esta Educação Infantil deve ser revestida

de um cunho realmente pedagógico e voltadas, não a uma criança abstratamente concebida mas a crianças concretas, as diferentes pré-escolas poderão beneficiá-las garantindo a efetividade do trabalho escolar [...] (KRAMER, 1982, p. 95).

Ampliando o cenário histórico, onde se processa a educação das novas gerações, apresento algumas considerações de Spitz (1996), cujas pesquisas sobre o desenvolvimento bio-psíquico da criança, em seu primeiro ano de vida, fundamentam parte desse trabalho. Tais considerações versam sobre a evolução da educação das crianças por suas mães e eventualmente por amas ou organizações específicas, nos últimos três séculos, no ocidente europeu, discutidas no presente trabalho.

Segundo Spitz (1996), no Séc. XVIII a sociedade era marcada pela lei da autoridade patriarcal em que a mulher, via de regra, era mantida em casa, sujeita à vontade do homem, destinada a reproduzir e a criar filhos. A criança ainda não era vista como um

³⁵ O estudo dos avanços da legislação sobre Educação Infantil após 1988 teve como uma das fontes os dados documentais levantados pela pedagoga Solange Vilela (2001), pesquisadora auxiliar do presente trabalho, sob minha orientação.

valor, já que a pressão demográfica e do capital ainda não se faziam sentir. A mortalidade materna e a infantil, essa considerada normal, mostravam-se consideráveis.

A Igreja tenta legislar sobre os direitos do chefe de família, mas o Estado os reforça. Os princípios religiosos condenam o abandono dos filhos, o aborto e o infanticídio. O Século XVIII foi o século dos casamentos contratados e do dote, marcado também pelo uso de enviar os filhos para serem criados na casa das amas.

No final desse século XVIII, a sociedade induz a mulher a assumir, no lar, a função de cuidar e amamentar os filhos. O amor materno e a valorização da criança como um futuro componente da força de trabalho surgem como um conceito novo. Inicia-se uma nova posição da mulher na sociedade, com o declínio da autoridade patriarcal atribuída, também, inclusive por Spitz (1996) ao advento do Protestantismo.

O Século XIX caracteriza-se pelo início de modificações do conceito de instinto de maternidade e da forma de considerar a relação mãe e filho. Entendo que tais modificações, talvez, possam ser classificadas como um crescimento no sentido de considerar o amor materno como um sentimento humano e construído já que se ampliam para a criança as oportunidades de formação de novos vínculos, mediante o convívio com outras pessoas, adultos e crianças, sem prejuízo do vínculo materno. O autor citado reconhece no amor materno as mesmas características de qualquer sentimento humano.

Como o advento da Revolução Industrial traz alterações importantes, procuro compreender as mudanças históricas e jurídicas dentro de uma ótica social que envolve a questão do trabalho, do capital, de gênero, da ocupação pela mulher de um lugar diferente na sociedade. Os estudos e pesquisas desenvolvidos no século seguinte, vão, de certa forma, justificar as mudanças ocorridas.

O Século XX, considerado “O século da Criança [...], iria emancipar a infância e libertá-la dos padrões originários do mundo adulto” (ARENDR, 2000, p. 237), mas não soube, em muitos aspectos, preservar a identidade da infância. No entanto, facilitou o processo de maternagem pelo progresso científico, incluindo o aperfeiçoamento dos procedimentos de esterilização, e de processamento do leite. Ocorreram também os movimentos regulamentando questões feministas e de direito dos homossexuais, a maior participação do pai na educação das crianças.

Toda uma corrente de pesquisas sociológicas e psicológicas até o final do século vêm confirmar a nova imagem do bebê humano, desenhada por vários especialistas abordados no presente trabalho, cujas conclusões revelam que a criança recém-nascida tem tanta necessidade do alimento físico, como da comunicação, isto é, da alimentação afetiva. Isso mostrado pelos novos achados da Psicologia, em relação à precocidade da capacidade de integração e adaptabilidade da criança pequena e ainda pelos estudos sobre a infância nos aspectos da Psicologia Genética e da Psicologia da Criança; do aprimoramento das técnicas de investigação do desenvolvimento infantil, com o aprofundamento do estudo das teorias do apego, o advento da tecnologia de exames pré-natais, o aprimoramento da Psicanálise infantil, entre outras.

Zazzo (1989) afirma que, embora tenha havido avanços no conhecimento do homem, este ainda tem muitas virtudes e virtualidades a serem descobertas e expressas, e os estudos devem ter como objetivo o aprimoramento da espécie, permitindo a plenitude da realização de suas potencialidades humanas. O século XXI que se inicia será, certamente, aquele que converterá em realidade os prognósticos e tendências anunciados neste final de milênio. Cabe à sociedade estabelecer suas escolhas e prosseguir preparando a Terra para receber seus novos habitantes... E se possível para uma festa cada vez melhor...

Não me convidaram
Pra essa festa pobre
Que os homens armaram pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada antes de eu nascer

(Cazuza - "Ideologia", 1988)

Após apresentar uma visão histórico política da Educação Infantil em alguns países estrangeiros e no Brasil, procurando reforçar a importância desse atendimento desde os primeiros meses de vida, analiso, a seguir, mais detalhadamente as políticas brasileiras orientadoras dessa etapa da Educação Básica.

2.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, como em todo o mundo ocidental, as exigências do mercado de trabalho sobrecarregam as mulheres engajadas no processo de industrialização e profissionalização. Tais exigências levaram a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942, a iniciar o desenvolvimento, com base no voluntariado, de uma série de programas destinados à maternidade e à infância, ancorados nas determinações do artigo 389 parágrafo 1º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A Educação Infantil, que inclui a pré-escola, foi objeto das normas e diretrizes do Ministério da Educação e Cultura no período de 1975 a 1980, quando houve, por parte do governo, a primeira elaboração de um Plano Nacional para a Pré-Escola. Esse Plano teve um significado profundo para os atores dos programas implantados nos estados e territórios da União, ao despertar expectativas de um atendimento infantil mais qualificado e em número suficiente (na melhor das hipóteses, para acolher as crianças das famílias que recorressem a esses equipamentos). O próprio MEC, representado na época, pelo Secretário do Ensino de 1º e 2º graus, reconhecia e enfatizava o seu poder e destacava a intenção de fazer “suas diretrizes e sua força [...] chegarem a todos os pontos do país onde a educação de crianças menores de 7 anos é urgente e necessária” (MEC, 1975b, citado por Schultz, 1995, p. 91). Tais esperanças, no entanto, foram desfeitas, já que as propostas não saíram do papel.

Em 1975 a Educação Infantil, na faixa etária pré-escolar, estava sob a gestão das Secretarias de Educação mas como um “*apêndice*” de seus serviços e sem recursos próprios. Hoje, compondo a Educação Básica, livre, em parte, do estigma de apêndice do Ensino Fundamental, mas ainda sem receita própria o atendimento infantil (zero a 6 anos) é uma educação oferecida em um outro registro, não obrigatório mas que legalmente devia estar ao alcance de todos.

Com fundamento na ideologia da Doutrina de Segurança Nacional, foi também criado em 1977 o Projeto Casulo, um programa da LBA que pretendia assistir ao pré-escolar carente de zero a 6 anos, sob os aspectos de nutrição, recreação, segurança e formação, além de buscar o envolvimento da família e sua motivação para participar do mercado de trabalho (SCHULTZ, 1995).

A questão da formação do professor para a educação anterior à obrigatoriedade escolar era, como já afirmei várias vezes nesse trabalho, na década 1970, e ainda é, muito precária. Até nossos dias tem sido bastante descuidada pelas políticas de formação de professores e destaco a especificidade dessa formação para os meninos e meninas de zero a 18 meses de idade, objeto da presente pesquisa.

Para compreender e encontrar saídas a essas situações muitas vezes contraditórias, apresento, mais adiante, algumas conclusões de uma investigação sobre as leis, diretrizes e normas reunidas em manuais, elaborados pelo principal órgão normatizador para esta área de ensino, o MEC, determinantes da política da Educação Pré-Escolar desde 1970 até aproximadamente 1980 (SCHULTZ, 1995).

Na década de 1970 foram produzidos esses manuais, em que pese a participação dos especialistas, de forma hegemônica, sendo na realidade, a única proposta oficial apresentada à comunidade o que mostra as políticas educacionais sendo decididas de cima para baixo e na época, sem a participação dos movimentos sociais.

A necessidade de professores formados adequadamente, por cursos regulares e também de professores especialistas era reconhecida desde a época que me referi anteriormente (1970/1980), porém contradiz posições que serão tomadas alguns anos depois pela Coordenação Estadual de Ensino Pré Escolar (COEPRE), que optará claramente pela não-profissionalização do professor da pré-escola. Estas considerações permitem compartilhar da opinião de Lemaesquier, citado por Piaget, que, em nome do Movimento Internacional de Estudantes para as Nações Unidas, diz: “toda democratização da Educação nos países subdesenvolvidos, com algumas exceções, reveste-se apenas de aparências” (PIAGET *et alii*, 1974, p. 51).

Embora a documentação aqui tratada não seja específica da Educação Infantil (zero a 18 meses), objeto deste estudo, selecionei alguns títulos julgando-os relevantes por manterem relação com a educação de crianças muito pequenas. São eles: 1) *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil* (1975), 2) *Educação e Psicologia* e 3) *Higiene, Saúde e Nutrição* (1975). Seguiu-se o estudo de outro documento do MEC – *Legislação e Normas de Educação Pré-Escolar* (1979), que contém os artigos das diferentes leis e pareceres que se referem à pré-escola desde 1967.

Estes documentos tiveram divulgação ampla nos Estados, e suas sugestões e informações eram acatadas pelas equipes de secretarias estaduais, que se ocupavam da implantação e implementação do atendimento pré-escolar. Constatei o fato no Estado de Goiás, porque participei da equipe de atendimento ao pré-escolar da Secretaria da Educação do Estado (SE-GO), tendo tido a oportunidade de acompanhar de perto sua elaboração de cuja construção preliminar participei com mais 100 técnicos dos Estados, Territórios e Distrito Federal que estudaram, analisaram e apresentaram sugestões aos textos provisórios. A finalidade desses manuais era de auxiliar os educadores infantis em suas atividades diárias, assim como servir de apoio em cursos e treinamentos de pessoal. Têm formulações genéricas, apresentando, no entanto, preocupação maior com problemas que afetam as crianças mais carentes. A expectativa do MEC era a de que esses instrumentos fossem usados no trabalho diário do professor e como textos básicos no treinamento de pessoal para a educação pré-escolar.

Os textos acentuam o fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita ou mesmo a alfabetização não sejam os objetivos da pré-escola. No entanto, dentro do espírito da obra, e tendo em vista que a criança vive no mundo da leitura e da escrita, nessa fase, segundo o MEC, deve ter início alguma sistematização deste processo.

Com relação ao discurso, em geral, idealista³⁶ e religioso, retomo algumas reflexões e críticas que elaborei quando da elaboração de minha pesquisa (1980) e que encontrei reforçadas por Arce em artigo publicado em 2001. Esse discurso evidencia a ausência do propósito de uma profissionalização da pessoa que atende à Educação Infantil. Não há qualquer indício de um programa para a formação do “educador”, nem a indicação de curso, conteúdo ou currículo, mas acentua de uma forma “sentimental” o professor³⁷ na sala de aula com o “coração alegre e o rosto sorridente.” Supõem, também, “dedicação, amor, sorriso, carinho, força, atenção.” A equipe do MEC parece acreditar que o professor leve as crianças a “viverem momentos felizes e a crescerem no corpo e na alma.” Vê o professor repleto de “sensibilidade e jeito para lidar com as crianças” (BRASIL, MEC, 1975b, p. 19). Diante dessas questões indago: faz parte da “formação do professor” essa exacerbada preocupação com os corpos enfraquecidos das crianças carentes sob os quais

³⁶ No sentido de que idéias são concebidas pelo homem por inspiração divina em contraposição ao sentido de que elas são inspiradas pela necessidade de prover a própria sobrevivência.

³⁷ Sem indicação de planejamento ou modo de formação desse profissional.

“se esconde uma alma maior que o mundo?” São formulações sentimentais, que não dizem respeito a um profissional da educação. A formação deste professor, os conteúdos dos cursos, seus salários, suas condições de trabalho são os aspectos que realmente deveriam ser considerados. O papel da escola, expresso no documento, pode ser classificado como simplista, idealista e místico. Arce (2001) cita quase o mesmo excerto do manual que citei anteriormente, Educação e Psicologia (BRASIL, MEC, 1975c) em uma edição de 1981, que exalta a beleza da alma do professor, criticando o texto também como sentimental e idealista.

Onde você vai buscar tanta sensibilidade tanto jeito? Talvez nos olhos das crianças... na pureza de sua alma, na simplicidade de sua confiança. Ou talvez na consciência de que sob seus corpos enfraquecidos pelas carências ambientais se esconde uma alma maior que o mundo (BRASIL, MEC, 1977. p. 9).

São questões que ainda hoje refletem a necessidade de uma formação profissional de nível superior e com especificidade relativa à Educação Infantil, principalmente no que se refere à educação de bebês de zero a 18 meses.

O documento do MEC (1977 e outras edições) apresenta, além disso, outras contradições: refere-se ao educador infantil, sua formação, insistindo em sua importância, colocando como muito recomendável e desejável a existência de especialistas nesta área em nível de graduação, com possibilidade de chegar à pós-graduação, mestrado e doutoramento.

Não obstante, as instruções do Parecer 1.600/75 do Conselho Federal de Educação (CFE) referem-se apenas à formação do professor pré-escolar no segundo grau (nomenclatura da época), mediante o 4º ano do curso da formação para o magistério ou estudos adicionais, objetivo bastante modesto (BRASIL, MEC, 1975c), ainda assim, até hoje não completamente alcançado segundo pesquisas de Kishimoto (1999) e as minhas, em Goiânia, em Goiás e, por analogia, no contexto da realidade brasileira em geral.

O MEC, cujas posições são apresentadas neste momento, afirma que o Programa do Pré-Escolar dirige-se com prioridade, ainda que não exclusiva, à população carente. Pode-se, portanto, inferir que as recomendações contidas em seu discurso são também prioritariamente dirigidas aos desfavorecidos.

Na obra *Legislação e Normas* (1979), a Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus à época (1979) refere-se às mudanças que a Lei n. 5.692/71 trouxe para a educação brasileira, afirmando estar o pré-escolar inserido na linha prioritária da ação do MEC. Em ordem cronológica, os principais instrumentos legais, da época, relativos à maternidade e à fase infantil, são:

- Portaria n. 1, de 15/01/69 – Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho;
- Constituição de 1967, emenda n. 1 de 17/10/69, título VI, artigo 175, parágrafo 1º, 2º, 3º e 4º;
- Decreto n. 66.623, de 22/05/70, título III, capítulo I, seção III, artigo 26 (Coordenação de Proteção Materno-infantil);
- Portaria n. 1 de 06/01/71; Indicação n. 45 – Educação do Pré-Escolar;
- Consolidação das Leis do Trabalho, seção VI, artigo 389, itens I, II, III e IV e seção V, artigos 396, 397, 399 e 400; s/d
- Leis n. 5.692/71, capítulo II, artigos 17, 18 e 19: a lei tangencia, muito ligeiramente o tema da educação dos menores de 6 anos;
- Lei n. 5.829, de 30/11/72: essa lei cria o INAN (Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição);
- Parecer n. 2.018/74 do Conselho Federal de Educação (conselheira Eurídice Brito).

Esse conjunto de dispositivos legais que favorecem a criança, elaborados entre 1967 e 1972 parece realmente sinalizar a preocupação com a infância que caracterizou o período.

Por volta de 1970, eram recomendados estudos, para encontrar novas fontes de recursos financeiros (nós, funcionários da Secretaria de Educação, percorríamos e recorriamos a firmas particulares, instituições de beneficência para angariar fundos, ou locais em que gratuitamente a comunidade permitisse o funcionamento de uma pré-escola: essas eram as novas fontes de recursos). Foi proposta a elaboração de legislação específica de pré-escolar; para ampliação da faixa etária de ingresso no 1º grau para até 6 anos e também sugerido um encontro anual dos Conselhos Estaduais de Educação com o Conselho Federal para estudos relativos à educação pré-escolar.

Apesar da legítima preocupação do MEC com as leis sobre a Educação Infantil, necessárias à sociedade como garantia do exercício de cidadania para crianças, mães (sobretudo porque pela cultura brasileira a elas cabe o cuidado da criança) nada se efetivou no que respeita à gratuidade e obrigatoriedade desse nível de escolaridade até os dias atuais. Essa falta de atenção do governo para com a Educação Infantil permitiu a proliferação de instituições particulares para atender aos menores de 6 anos de idade. No entanto, a população mais necessitada foi privada desse atendimento. Com relação à formação de professores que exige boa qualificação, nada se realiza em termos de políticas educacionais.

No contexto histórico do fim da década de 1970/1980 o governo militar do regime ditatorial começou a sentir solapadas as suas bases institucionais por conflitos, greves, seqüestros políticos e outros movimentos sociais, evidenciando a insatisfação da sociedade brasileira com o modelo governamental vigente.

Os reflexos desses fatos, por certo estão presentes nos currículos dos cursos de Educação Infantil, nos Institutos Superiores de Educação e Cursos de Pedagogia. Hoje, 2002, o tema da educação da criança continua em evidência sob a denominação oficial de Educação Infantil. Apresenta alguns efeitos, ainda precários, como a antecipação da educação para os recém-nascidos, a municipalização da Educação Infantil e o surgimento de instituições particulares e mesmo públicas, em maior número.

Por volta de 1980 o Brasil passa por uma de suas piores crises, com recessão, inflação a 100%, finanças públicas abaladas e desordem econômica. A sociedade manifesta-se contra o autoritarismo pressionando por mudanças que só se poderiam realizar abolindo-se o arbítrio e a exceção.

Foi então proposta uma Assembléia Nacional Constituinte já que a Nação permanecia atada a uma Emenda Constitucional (1969) feita pelos militares e que muito pouco representava as decisões populares. Durante aproximadamente 8 anos a Assembléia debateu o conteúdo da Carta que seria Constituída e que segundo Ulisses Guimarães (1982) deveria propor a

reorganização da Sociedade Nacional para que esta possa, democraticamente, optar por seus projetos políticos, sociais, econômicos, culturais e institucionais (GUIMARÃES, 1982, p. 6)³⁸.

Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988 (Diário Oficial nº 191-A). Referindo-se a ela Fernandes (1993) argumenta que

a Constituição de 1988 concedeu amplo relevo à educação escolar, malgrado, os choques e conflitos de interesses e ideológico. Ela foi a primeira constituição que aprofundou e alargou o tratamento do tema de uma perspectiva republicana e federativa. Deixou em aberto também, que uma lei ordinária iria regular o assunto. Houve uma sondagem dos diversos setores da sociedade que tinham uma contribuição a dar (donos de escolas privadas, com suas entidades leigas e religiosas, o governo através de representantes credenciados, e o CFE, professores, alunos e funcionários... etc). Formou-se o Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, que permaneceu permanentemente em Brasília dando uma colaboração profícua aos deputados da Comissão de Educação, Cultura e Desporto (1992, p. 10-11).

A Nova Constituição, foi responsável pelo alcance, pela primeira vez na história do Brasil, do direito à educação em creches e pré-escolas.

Analisada quanto à Educação Infantil, observa-se que a Constituição aborda essa área em vários de seus artigos. Inicialmente, no capítulo II, artigo 7, inciso XVIII, determina a licença gestante com a duração de cento e vinte dias. No inciso XXV, assegura creche e pré-escola a seus filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade;

Já no título VIII, capítulo III – Educação Cultura e Desporto, inciso IV, artigo 208, preconiza o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. No mesmo capítulo, artigo 212, parágrafo 2, especifica que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. No parágrafo 3, no entanto, estabelece que os recursos públicos assegurarão a prioridade ao atendimento do ensino obrigatório, nos termos do Plano Nacional de Educação.

O capítulo VII – Da família do Adolescente e do Idoso, de modo geral legisla sobre as obrigações da família para com seus membros. Refere-se, especificamente ao

³⁸ Texto retirado de documento assinado por um grupo de parlamentares entre os quais o Deputado Ulisses Guimarães e o Senador Henrique Santillo. Brasília, agosto, 1982.

atendimento da pessoa portadora de alguma deficiência e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), que

regulamenta o novo direito constitucional [...] e sustenta-se sobre dois pilares básicos – a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e a afirmação de sua condição peculiar de pessoa, em desenvolvimento, independentemente da classe social de origem (ECA, 1990, p. 11).

A LDB, prevista na Constituição de 1988 teve como ponto de partida o ante-projeto do Senador. D. Ribeiro³⁹. A nova Lei LDB/96 leva o mérito de reordenar os sistemas educativos, embora não tenha causado uma revolução. Do ponto de vista jurídico houve um avanço, porém ainda suficiente quanto à qualidade desejada, entre outras causas, por falta de orçamento com destinação específica à Educação Infantil e de seriedade na formação de professores e auxiliares, o que significa falta de vontade política e do reconhecimento da importância dessa área da Educação Básica.

A Formação de Professores para a Educação Infantil e seus conteúdos quer nos cursos de Pedagogia, quer nos Cursos Normais Superiores, tratados na LDB/1996, ainda estão, em sua maioria, em fase de aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) não permitindo uma avaliação mais ampla de seus conteúdos em relação às condições da realidade brasileira e às diretrizes emanadas do MEC.

Em Goiás onde se percebe, pelo menos em Goiânia, certa coerência nas decisões municipais,⁴⁰ que procuram seguir as determinações da LDB/1996, a ausência de orçamento e da colaboração prevista em lei, do Estado e da Federação, dificultam a organização das Creches.

O programa de Educação Infantil na organização do sistema de ensino proposta desde a nova LDB/96 é destinado a todos, mas utilizado prioritária e tradicionalmente pelas classes populares e deve valorizar a cultura de origem da criança, permitindo-lhe, progressivamente, compreender a dominação que sofre e questioná-la, instrumentalizando

³⁹ Brzezinski (Org, 1997, p. 10) na apresentação dessa obra salienta que mostra aos “leitores uma interpretação não do projeto desejado pelos educadores, pois lamentavelmente esse não vingou mas um outro que teve como ponto de partida o anteprojeto do Senador Darcy Ribeiro elaborado de forma pouco democrática...”

⁴⁰ Entrevistas com autoridades da Secretaria de Educação do Município de Goiânia e declarações em programa televisivo sobre o tema em 10 de novembro de 2001.

tal criança para atuar nessa sociedade desigual e competitiva que a torna carente aspecto já ressaltado por Kramer, ainda em 1982.

Entre os principais registros desta fase de conclusão, promulgação e implementação da LDB, com relação à educação infantil encontram-se: 1. Política de Educação Infantil: Proposta; 2. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN/96); 3. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes para a Educação Infantil e dos anos Iniciais do ensino Fundamental, em nível médio na modalidade Normal. Farei uma análise desses documentos nos itens seguintes.

2.2.1 Política de Educação Infantil: proposta de 1993

Norteados pela Constituição Federal de 1988 e pelos trabalhos que se seguiram no âmbito jurídico, como a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Ministério da Educação e do Desporto divulga, em 1993, uma proposta de Política de Educação Infantil (1993), cujas diretrizes são apresentadas e comentadas em seguida.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender (BRASIL, MEC, 1993, p. 15).

As famílias ainda hesitam em colocar os muito pequenos (até um ano) nos estabelecimentos existentes. Pode-se atribuir tal fato a uma falta de cultura popular nesse sentido ou a uma desconfiança das famílias quanto à qualidade dos equipamentos.⁴¹

As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes do Sistema de Ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola) (BRASIL, MEC, 1993, p. 15).

⁴¹ Conforme Araújo e Andrade (2001, p. 165), numa pesquisa realizada em uma região da cidade de Goiânia, “apenas 9,4% das crianças de 0 a 3 anos freqüentavam alguma instituição de educação infantil. Das que estavam com 4 ou 5 anos de idade, 62,1% e, das com 6 anos, 91,7% (p. 150) e a falta de uma instituição de apoio de qualidade, à qual os pais possam confiar a guarda e educação de seus filhos pequenos, forçaria essas mulheres a optar por permanecer em casa?”

O critério de faixa etária na constituição dos grupos de crianças prescritos nas Diretrizes deve ser discutido, pois a educação dos pequenos não pode obedecer a apenas um critério. O número de bebês, idades, disposição física do prédio e principalmente, a proporção professor/criança, também são aspectos que devem ser observados.

A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de “desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.” (BRASIL, MEC, 1993, p. 15)

A presente pesquisa não encontrou, na instituição observada e descrita em capítulos posteriores, as condições indicadas. As Instituições de Educação Infantil devem considerar o desenvolvimento da criança, levando em conta as condições de trabalho de seus professores e os recursos culturais e pedagógicos de que dispõem (GHEDINI, 1998). Esta investigação mostra que a Creche pesquisada não dispõe desses recursos.

As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes (BRASIL, MEC, 1993, p. 15).

Na instituição campo desta pesquisa qualitativa, as ações de saúde são desenvolvidas, porém constatei que poderiam ser melhor administradas.

O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar (BRASIL, MEC, 1993, p. 15).

A indicação, hoje, é a formulação de propostas curriculares baseadas nas diretrizes do governo. No caso da Educação Infantil, tais propostas devem caracterizar-se por grande flexibilidade. Ressalto com referência a bebês de zero a 1 ano, que o ambiente da creche tem de adaptar-se às necessidades das crianças, incluindo-se aqui as propostas curriculares.⁴²

⁴² Teoria winnicottiana (*passim*).

Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação (BRASIL, MEC, 1993, p. 16).

Os profissionais de Educação Infantil no estabelecimento observado não possuíam, durante a pesquisa, a formação indicada nas diretrizes – nem de nível médio, nem superior. A remuneração das monitoras era a mesma do pessoal de apoio.

Considero que a discussão da formação de educadores infantis deve levar em conta as necessidades específicas das faixas etárias, pois crianças de creches têm características especiais. A tarefa de “cuidar e educar”⁴³ (NASCIMENTO, 1999, p. 106) supõe funções objetivas próprias e diferenciadas. Justificam-se, portanto, os estudos e pesquisas que indiquem rumos para a formação destes profissionais de maneira específica e imediata a serem postos em prática executada a curto, médio e longo prazo.

As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (BRASIL, MEC, 1993, p. 16).

Na instituição observada, havia, à época, uma criança com necessidades especiais. Recebia um cuidado que deixava a desejar; conforme pode ser verificado nas análises que compõe este trabalho.

Essa política de Educação Infantil de 1993, ainda vigente, além dos princípios mencionados, propõe que as relações no interior das creches sejam favoráveis à integração da personalidade da criança e, portanto, sejam relações educativas; devem basear-se

numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana (BRASIL, MEC, 1993, p. 16).

A criança é um ser humano⁴⁴ movido por um impulso inato de se desenvolver, viver a novas experiências e obter autonomia; é um sujeito com inserção social

⁴³ Eu diria apenas *educar*, no sentido de “educação de qualidade” admitido por Kuhlmann (1998), e no sentido crítico no qual o professor defende uma escola que forme para a cidadania, já que todo professor deve educar e cuidar durante todo seu desempenho profissional, desde o ensino fundamental até a universidade, variando apenas o nível e a natureza desse cuidado e dessa educação.

⁴⁴ Este ser humano permanece, até um ano aproximadamente, em estado de fusão simbiótica com a figura maternadora – a mãe ou a mãe substituta (WINNICOTT, *passim*; SPITZ, 1996; MAHLER, 1982; e outros citados adiante nesse trabalho).

historicamente determinada. Seu desenvolvimento psicofísico se dá mediante suas relações com o meio que proporcionam a formação de sua identidade. A Creche deve educar a criança complementando e até diversificando suas atividades na instituição, diferenciando-as das atividades do lar.

Os princípios orientadores aqui apresentados não mencionam, em momento algum, as características específicas e especialmente delicadas e vulneráveis das crianças de poucos meses. Os RCN/infantil/1993 também não mencionam a proporção professor/criança, indispensável nessa área de atendimento.

Recomendam (BRASIL, MEC, RCN/Infantil 1993, p. 17-8) que as instituições:

- considerem que a atuação do adulto – incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros – é de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança;
- ofereçam oportunidades várias, que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é neste embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade;
- estimulem a consolidação de oportunidades para a transmissão e construção de conhecimentos, o enfrentamento independente de problema, o uso das várias formas de expressão e de exploração do meio ambiente, físico e social;
- ofereçam oportunidades de fortalecimento da auto-estima e de construção de identidade;
- respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado;
- levem em conta que o brincar no sentido winnicottiano constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo;
- valorizem o trabalho cooperativo, pois ele propicia o confronto de pontos de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidades e funções e o desenvolvimento da solidariedade;
- combinem a atuação educativa de grupo com as necessidades e ritmos particulares de cada criança.

Quanto aos professores, as diretrizes referem-se aos profissionais de educação que lidam diretamente com crianças ou atuam na direção de escolas tendo a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança nessa faixa etária. Esses profissionais devem ser valorizados quanto às condições de trabalho, plano de carreira; remuneração e formação (conteúdos específicos a essa etapa educacional).

A proposta de política de Educação Infantil aqui tratada não leva em conta os bebês de zero a 1 ano. Diretrizes específicas para essa faixa etária deveriam ser elaboradas. Acredito que os capítulos que se seguem no presente trabalho poderão contribuir para essa elaboração.

O profissional de Educação Infantil ao educar a criança de zero a seis anos deve ter seu desempenho valorizado relativamente a condições de trabalho, plano de carreira, remuneração, formação especializada, tanto no que se refere a creches como pré-escolas.⁴⁵ Sua formação deve incluir conteúdos específicos relativos a cada faixa etária da Educação Infantil, tanto em cursos de nível médio (que a meu ver deve ser extinto) quanto em nível superior. Os profissionais da Educação Infantil sem a qualificação necessária devem obtê-la até o fim da Década da Educação (1996-2006), pelo menos em nível médio.⁴⁶

Os objetivos imediatos dessa Política são: definir uma concepção de Educação Infantil; expandir a oferta de vagas para essa área, melhorar o atendimento em Creches e pré-escolas. O MEC prevê ações para o desenvolvimento da Educação Infantil privilegiando acordos e parcerias entre os atores envolvidos nesse empreendimento, coordenadas pelo poder governamental.

É importante a recomendação do Documento de se conceder (BRASIL, MEC, 1993, p. 23-26) a prioridade aos segmentos mais carentes, de discutir os financiamentos pelo MEC, com o apoio das instâncias municipais e estaduais competentes. Ao mesmo tempo é preciso promover a valorização dos profissionais da Educação Infantil, a articulação entre as diferentes agências.

⁴⁵ Eu diria tanto como a remuneração de toda a educação básica.

⁴⁶ Defendo o nível superior porque essa qualificação média desvaloriza a Educação Infantil e seus profissionais.

2.2.2 *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/96)*

A nova Constituição (1988) trata, em muitos de seus artigos, assuntos relevantes para o presente trabalho, particularmente quando tratam da educação e proteção da infância e da formação de professores. Esses temas foram mais detalhados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), no título Da Organização do Estado, Capítulo I – Da Organização Político-Administrativa, artigo 2, inciso XXIV.

Sobre a formação de professores para a Educação Infantil, convém acentuar que o artigo 62, título VI, Dos Profissionais da Educação, determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínimas para o exercício do magistério, na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (*apud* BRZEZINSKI, 1997, p. 222)

Já no parágrafo 4º do título IX, Das Disposições Transitórias, LDB/96, preconiza:

Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, a LDB/96 confirmou as diretrizes contidas na proposta de Política do MEC, anteriormente comentada. Destacarei da referida Lei trechos que dizem respeito à educação objeto deste estudo.

- O Direito à Educação e o Dever de Educar (artigo 4º, IV)

O Estado deve garantir atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

- Os Níveis e as Modalidades de Educação e Ensino (artigo 21, I)

Artigo 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

- A Finalidade da Educação Infantil (artigo 29)

Artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de

idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

- Avaliação (artigo 31)

Artigo 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

- Educação Especial (artigo 58, parágrafo 3º)

Artigo 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. parágrafo 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

- Os Profissionais da Educação (artigo 62 e 63, I)

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Artigo 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Também o artigo 89 da LDB/96 prescreve que

as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

A municipalização das creches, em princípio, é uma exigência legal importante. Deverá trazer vantagens para o atendimento na Educação Infantil porque, no Município, as

autoridades estão mais próximas ao cidadão comum. A falta de recursos atemoriza os responsáveis e retarda o cumprimento da Lei. No momento da realização do presente trabalho, o cumprimento da Lei de Municipalização ainda não foi plenamente realizado e muitas instituições de Educação Infantil ainda vivem o processo de transição. Alega-se que os funcionários municipais não têm a formação necessária e o seu número é pequeno em relação à quantidade de crianças, principalmente para satisfazer as exigências psico-educacionais no atendimento dos bebês de 3 a 18 meses.

No âmbito legal, algo já foi feito em favor da criança brasileira, mas todo esse esforço pode ser ineficiente diante do artigo 11, inciso V, da LDB/96, que determina a prioridade financeira, quanto ao orçamento para o Ensino Fundamental, afirmando:

Os municípios incumbir-se-ão de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Constituição não determina que a Educação Infantil seja oferecida gratuitamente. O Município segue a lógica de que se a Constituição não dá a devida importância à educação nessa fase inicial da vida, o exemplo pode ser seguido: essa fase não é tão importante assim. Ademais, o Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF em geral vem equacionando problemas nos municípios em relação às escolas e à capacitação de professores para o Ensino Fundamental e não pode destinar recursos para a Educação Infantil.

Essa política, entretanto, é incompreensível, pois, se segundo a LDB/96 a Educação Infantil constitui um dos níveis da Educação Básica (artigo 26-I), ela é merecedora da mesma atenção concedida ao Ensino Fundamental, ou em outras, palavras os recursos destinados a esse nível de ensino deveriam ser alocados do mesmo modo que o são para o Ensino Fundamental. Do contrário os municípios podem alegar falta de recursos e que para a educação dos pequenos a profissionalização é desnecessária. Podem ainda desrespeitar as proporções professor/criança recomendada pelos estudiosos do tema. Sem recursos a tendência é a de oferecer uma educação de baixa qualidade aos bebês. Segundo Kuhlmann (1998), a pouca atenção dada aos bebês resulta em uma educação para a submissão e o

conformismo e dessa forma não se estará formando as crianças para o uso da liberdade e para o exercício da cidadania.

Esse fato desperta preocupações, pois nem na própria LDB há qualquer garantia de destinação de recursos reservados à Educação Infantil. A Lei só assegura verbas ao Ensino Fundamental Público.

A citação a seguir permite constatar conseqüências da ausência de recursos.

A sinopse Estatística da Educação Básica (1999) registra um decréscimo de 200 mil matrículas na pré-escola em 1998. Tem-se atribuído essa redução à implantação do FUNDEF, que contemplou separadamente o ensino fundamental das etapas anterior e posterior da Educação Básica. Recursos antes aplicados na Educação Infantil, foram carreados, por Municípios e Estados, ao ensino fundamental, tendo sido fechadas muitas instituições de Educação Infantil. Na década da Educação terá que ser encontrada uma solução para as diversas demandas, sem prejuízo da prioridade constitucional do Ensino Fundamental (Plano Nacional de Educação, versão preliminar 06/1999, p. 12).

Mesmo faltando recursos, o artigo 31 da LDB/1996 determina que a avaliação da criança atendida deve ser realizada de modo processual, ocorrendo mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento. No caso da Educação Infantil tal avaliação não pode ser usada para fins de promoção ou para o acesso ao Ensino Fundamental, sendo, no entanto, o trabalho de avaliação na creche tão importante como o das pré-escolas.

Devo acrescentar que o trabalho de avaliação de bebês precisa ser feito pelo professor, por meio da observação diária de seu desenvolvimento, à luz das principais teorias referentes à integração e desenvolvimento psico-físico do bebê, se possível com registros de ocorrências importantes em fichas individuais. É importante avaliar se a criança está feliz, se tem uma relação positiva com o ambiente (professores, auxiliares outras crianças, e outras pessoas que lidem diretamente com o bebê). Outra forma de avaliar indispensável é a constante e respeitosa escuta dos pais e responsáveis, para que o progresso da criança seja acompanhado com a pronta ajuda, quando for necessário. Dizer que tal avaliação só poderá ser realizada por professores capacitados nunca é demais.

2.2.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Ministério da Educação e do Desporto, após incorporar a Educação Infantil ao sistema educacional regular, elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil, 1998), com a contribuição de entidades associações e especialistas visando a integrar ações nesta área.

O RCN/Infantil (1989) está organizado em três volumes. O primeiro é um documento de Introdução que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, fundamentando concepções de criança e de educação, de instituição e do profissional. O segundo volume é relativo à experiência de Formação Pessoal e Social e contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Um terceiro volume relativo às experiências de Conhecimento de Mundo contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Conforme Didonet (1999), o documento visa a buscar soluções educativas para a superação de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O RCN destina-se ainda a contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e a diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (RCN, 1998, vol. I, p. 5 e 7).⁴⁷

A adoção de um conceito ampliado de educação (LDB/96) que supera a idéia originária de a Educação Infantil compreender apenas a pré-escola abrangendo a infância como um todo, está contemplada nos RCN/1998.

Kuhlmann (1999), comentando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) reconhece a força das propostas governamentais pelo número de

⁴⁷ A Coordenadora do Berçário, G, por mim entrevistada por telefone (30/09/02), mostrou desconhecer os três volumes do Referencial Curricular para a Educação Infantil embora a creche, objeto da presente pesquisa, seja conveniada com a Secretaria de Educação do Estado de quem se esperaria a iniciativa de introduzir essa leitura como subsídio aos responsáveis pela instituição.

exemplares distribuídos, mas denuncia que o objetivo das melhorias anunciadas refletiam mais as intenções eleitoreiras do que uma genuína preocupação com uma educação de qualidade para as crianças pequenas das classes populares. No último ano do século XX, o autor afirma que a divulgação do referencial

terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional, mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições (p. 52).⁴⁸

A análise que empreendi no início deste capítulo a respeito do discurso utilizado nos documentos (normas e leis) que orientaram os trabalhos com a pré-escola na década 1970/1980, comparada com o discurso que permeia os estatutos legais e normativos publicados em torno dos anos de 1990, até hoje denota que a fala sentimental idealista e pseudo-religiosa da primeira etapa (pré-escolar, sem recursos) foi abandonada em favor de uma linguagem mais direta e objetiva, talvez por conta da participação mais próxima das organizações de professores, da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), entre outras. Embora ainda sejam encontradas influências liberais e elitistas.

2.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes para a Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade Normal

O MEC, pela Resolução CNE/CEP nº 2, de 19/04/99, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes em nível médio na modalidade Normal.

O referido dispositivo legal estabelece normas, que passo a comentar.

Artigo 1º: Formar professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Curso Fundamental, acrescentando-se as comunidades indígenas e os portadores de necessidades educativas especiais.

⁴⁸ Kuhlmann (1998) lembra que qualquer ação de atendimento com relação à infância resulta em uma educação, boa ou má. Nem sempre a melhor para formar nela a cidadania, mas sempre uma modalidade de educação.

O conteúdo desse artigo apresenta-se ambicioso e extenso, acarretando dificuldades para os possíveis candidatos à modalidade Normal. Além disso, a formação para a Educação Infantil precisa ser de tal forma sólida que os normalistas dominem os princípios cognitivos, teóricos, práticos e técnicos para lidar com as dificuldades advindas da delicadeza e vulnerabilidade dos bebês de zero a 18 meses, objeto deste estudo.

Brzezinski (1997) expressa com propriedade suas preocupações sobre a formação de professores em nível médio, modalidade Normal para atuarem na Educação Infantil (EI) e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (EF), considerando que a LDB/96 admitiu tal procedimento em caráter emergencial condizente com as carências educacionais da realidade brasileira em determinadas regiões do país.

Minha análise das Diretrizes em tela abrange os aspectos que se seguem. Quanto à recomendação de haver um Ambiente Institucional Próprio, com Organização adequada. Como seria isso? Existe literatura específica, citada no decorrer desta tese, cujos autores consideram este um aspecto fundamental para o atendimento da criança (FARIA, 2000).⁴⁹

Uma proposta de conhecimentos adequada aos pequenos de zero a três anos seria suficiente para todo o curso de graduação, sendo irrealizável em nível médio, pelo menos no que se refere aos pequenos de zero a 18 meses para se obter uma educação de qualidade, realmente integradora da personalidade.

Os três anos de educação indicados para o Curso parecem-me pouco tempo para o desenvolvimento de um projeto tão extenso como o sugerido pelo artigo 1º da resolução em análise.

No item II do artigo 2º, das Diretrizes, que diz respeito à investigação de problemas, posso dizer que em meus 6 meses de pesquisas, expostos nos capítulos adiante, vi que esses só podem ser resolvidos por pessoas com nível universitário e com idade e amadurecimento.

Os alunos dos cursos normais em nível médio, devem conhecer, de forma apropriada, e dominar os princípios da lingüística e da psicanálise aplicados à prática pedagógica. Sua formação exige a compreensão de que o bebê “deve ser considerado na

⁴⁹ O Título do artigo é bastante significativo: “O Espaço físico como um dos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil.”

sua individualidade, chamado pelo nome, festejado pelo nome! Conversar com o bebê, dialogar com ele em todas as oportunidades é dever de um professor como o de um alfabetizador é o de ensinar a ler” (Capítulo 3, p. 130). Não resta dúvida de que somente o professor graduado terá condições de atingir o objetivo da Educação Básica unificada de zero a 17 anos. As características de cada idade são muito diversificadas e, ao mesmo tempo, precisa-se manter a especificidade de cada uma, superando rupturas seculares (Parecer do CNE/CP 009/2001, de 8/5/01, p. 11), não só de uma etapa ou série para outra mas dentro da própria etapa.

No parágrafo 3 do artigo 3º (p. 38) os conteúdos dos núcleos curriculares são complexos, envolvem conceitos difíceis, relativos à psicanálise, a Freud (1905, 1989), Winnicott (1999a, 1999b, 1999c), Mahler (1982) ou os de orientação construtivista interacionista e outros. Questiono o nível de maturidade tanto cognitiva como emocional dos adolescentes para construir conhecimentos necessários para atuar na Educação Infantil tendo como base somente o Ensino fundamental.

As determinações referentes às áreas ou núcleos curriculares para a modalidade Normal, contidas nessa resolução não incluem a idéia de que, entre outras coisas, estão propondo uma forma de educação coletiva para bebês que é um aspecto novo ainda não experimentado em currículo algum. E as Diretrizes ainda admitem que todo esse conteúdo, mais o de todos os anos iniciais da educação fundamental, e das comunidades indígenas sejam ministrados em 3 anos.

O preconceito e o problema de discriminação de gênero ou de crianças diferentes (questões relativas à inclusão) são comuns entre os “cuidadores”. A participação da família é uma causa extremamente difícil e delicada, tendo sido essa uma das principais questões propostas pela pesquisa em suas conclusões. Como iriam trabalhar esses aspectos os adolescentes do ensino médio?

O exercício da docência para os pequenos da Educação Infantil, principalmente para os de zero a 18 meses, é *sui-generis* e pedagogicamente essencial.

2.2.5 Parecer CEB/CNE nº 04 de 16/02/2000: Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil

O Parecer em tela ressalta a grande quantidade de dúvidas geradas pelos artigos da LDB/96, relativas à Educação Infantil, à sua especificidade, à formação de seus profissionais; refere-se, além do âmbito da educação pública e privada, a várias esferas administrativas a outros círculos de atuação como a Previdência e Assistência Social.

Esse conjunto de interrogações assinala a necessidade de novas regulamentações, como as apresentadas pelas Diretrizes Operacionais do mencionado. Parecer que normatiza com publicações e manuais as questões propostas para melhor funcionamento da Educação Infantil no país, inclusive no sentido de dar aos municípios autonomia, para que cada um crie suas próprias diretrizes, propostas curriculares e regimentos, já que a Educação Infantil tem sua identidade, suas necessidades e seus interesses próprios, não devendo ficar à mercê da maleabilidade que as entrelinhas da LDB trazem. Tais normas referem-se também à formação de professores e outros profissionais da Educação Infantil, além de espaços físicos e material apropriado.

Com a descentralização educacional proposta pela LDB/96, cabe ao município assumir a Educação Infantil, como já registrei. Assim é grande a responsabilidade de administrar com racionalidade os recursos financeiros ligados às áreas de educação e da infância para que, ao invés de desperdícios, haja uma melhora significativa no atendimento à criança. Os municípios enfrentam dificuldades financeiras para assumir essa área da educação e cumprir prazos legalmente estipulados, como, por exemplo, oferecer Educação Infantil a todo o contingente de crianças do município até 3 anos a contar da publicação da LDB/96. Segundo informações da Secretaria Municipal de Goiânia, em agosto de 2001, mais de 70 creches ainda permaneciam na esfera estadual, estando a transferência, para o município, prevista para o início de 2002.

Nessa capital, o Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução CME nº 14/99 refere-se ao profissional que deve assumir os cuidados com as crianças, nas Creches. Essa Resolução legisla sobre a relação criança – agente educativo e criança – profissional de educação. Prevê um profissional da Educação (que se deduz seja um professor) e um agente educativo (que não seja um professor), para pequenos grupos de crianças. No

entanto, baseada nos resultados da pesquisa, argumento que esse dispositivo precisa ser revisto em diversos aspectos como proponho a seguir.

Resolução/CME N. 14/99, item 1 – crianças de zero a dois anos – grupos de no mínimo 5 e, no máximo, dez – um profissional da Educação.

Tal proporção é muito baixa. Comprovei pela pesquisa que as crianças de zero a um ano têm necessidades muito diferentes das de um ano ou mais. Se num grupo de dez, cinco são bebês de 4, 5, ou 6 meses, deve haver um professor só para os cinco. As crianças nessa idade ainda não falam, não andam e emitem sinais que devem ser compreendidos pela maternagem exercida na instituição. Têm fome todas ao mesmo tempo e nessa fase a espera demasiada causa angústia (WINNICOTT, 1997). Ainda não seguram a mamadeira e devem ser amamentados ao colo, conforme minhas observações registradas em capítulos posteriores desta tese. Só um professor habilitado poderá tomar decisões acertadas ante as possíveis dificuldades.

Como ponto positivo da Resolução, destaco a determinação da presença na instituição de um profissional da educação, para cada seis bebês, o que na minha compreensão ainda é pouco. Afirmando ser imprescindível que haja professores nesta instituição.

O parágrafo 1º dessa resolução (14/99) contém a mesma impropriedade pedagógica do primeiro exemplo, já que determina: “Deve ser assegurada a presença de um agente educativo para cada conjunto de quinze crianças, de zero a três anos de idade”. A expressão *Agente Educativo* é dúbia e certamente não significa um Professor especificamente formado, porque do contrário não precisaria ser utilizada.

Tanto a presente pesquisa como as de outros investigadores consultados⁵⁰, demonstra que as crianças sofrem quando a proporção adulto criança é superior a seis bebês para um adulto, pelo menos no que se refere aos de zero a um ano de idade.

O estudo das referências históricas e determinações legais que sustentam e organizam a Educação Infantil no Brasil é importante e deve ser aprofundado. O discurso explícito e suas entrelinhas mostram diversos vieses que impossibilitam o alcance do

⁵⁰ Spitz (1996), Gabriela Portugal (1998), Rizzo (2000), dentre outros.

objetivo da Lei de proporcionar educação de qualidade às crianças na faixa etária de zero a 6 anos.

Conseqüências negativas do não atendimento aos preceitos legais podem conduzir a uma educação indesejável que leva à submissão (KUHLMANN, 1998).

Debrucei-me até o momento na análise de diplomas legais bastante específicos referentes à formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No próximo item passo a discutir as orientações mais gerais a esse respeito.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES

Entre os instrumentos de maior abrangência relativos à formação docente, analiso cinco mais recentes, bem como estudo as propostas pelo Movimento Nacional de Educadores, sobretudo da ANFOPE, que é uma

entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e nem político partidário, e independente em relação ao Estado (Estatuto, Artigo 3). Congrega “pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Educação” Artigo4) Foi juridicamente estabelecida como associação em 26 de julho de 1990, tendo no entanto sua origem em 1980, durante a I conferência Brasileira de Educação, no Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (sede em Goiânia, Goiás) preocupado com a reformulação do Curso de Pedagogia no Brasil (BRZEZINSKI, 1997, p. 14).

A ANFOPE, inicialmente instalada em Goiânia, em 1980, como Comitê Pró-Formação do Educador, depois organizada, em 1983, como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CONARCFE), no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo desde então com essa discussão, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica no Brasil. Ela tem na concepção de base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento da resistência às políticas de

aligeiramento e degradação da formação e da profissão do magistério. Para essa Associação o educador, como profissional do ensino e agente de transformação é aquele que conhece o conteúdo de sua especialidade, é capaz de articulá-lo ao pedagógico relacionando o todo às partes e contextualizando sua prática em relação ao mundo social, econômico, político e cultural em que se dá o processo educacional.

Segundo Brzezinski (1996, p. 202) “quanto à consecução de uma formação inicial de qualidade, o Movimento Nacional, em sua trajetória, procurou traçar uma pauta mínima e não um projeto acabado para apoiar o trabalho das experiências de reformulação curriculares que foram se efetivando.” Essa entidade desde suas origens tem acompanhado e lutado pelo Professor como educador e profissional do ensino formado em nível superior.

Os documentos analisados são: 1. Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia (02/02/2001); 2. Documento Norteador para as Comissões de Verificação com Vistas à Autorização e Reconhecimento de Curso Normal Superior (02/02/2001); 3. Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002; 4. Resolução CNE/CP nº2 de 19 de fevereiro de 2002; 5. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (30/04/2002).

2.3.1 Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia (31/01/2001, 01 e 02/02/2001)

Esse documento, elaborado por um grupo de especialistas, apresentou a SESU-MEC orientações para a autorização e reconhecimento do Curso de Pedagogia. Estabeleceu, como objetivos, a formação de professores para atuarem no magistério da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do pessoal docente e, no setor do trabalho pedagógico da educação formal e não formal.

Enfatiza:

O trabalho pedagógico será o principal articulador dessa formação, sendo a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a base da organização curricular e da identidade profissional (p. 1).

O documento apresenta um Projeto Acadêmico que pretende evitar a fragmentação do curso pela articulação entre suas diferentes abordagens como resultado dos trabalhos desenvolvidos pela ANFOPE, pois a comissão de especialistas que elaborou esse documento é constituída por diversos membros que comungam ideais e princípios dessa Associação, no que concerne à formação do professor.⁵¹

A Terminalidade da formação proporcionada pelo Curso de Pedagogia é a indicada nos objetivos, finalizando com a gestão do trabalho pedagógico em área formal e não formal (p. 2).

As orientações, entretanto, quanto à docência na Educação Infantil, nada especificam sobre o primeiro ano de vida. Parecem desconhecer que, nos primeiros dias de vida, cuidar é igual a educar.

O documento, entre outras determinações gerais para o curso de Pedagogia, estabelece o contexto em que deve ser realizado o estágio curricular como prática profissional. Essa prática profissional/pedagógica deve dar ao aluno condições para inserir-se no sistema de ensino; iniciar-se ao ensino e à pesquisa; intervir junto a escolas /instâncias educativas; estagiar nas áreas de atuação previstas, iniciando sua prática profissional. A prática pedagógica deve totalizar 800h conforme a Resolução CNE/CP nº1, compreendendo a Prática e o Estágio como componentes curriculares. A carga horária mínima para a integralização curricular é de 3.200 horas, distribuídas em 4 anos, no mínimo, com 200 dias letivos e 40 semanas (Projeto Acadêmico, p. 2).

O documento citado, refere-se, também, à importância da pesquisa, aos trabalhos de conclusão de curso, à teoria/prática ao longo processo de formação oferecido pelo curso e acentua a necessidade da prática pedagógica. Finalmente, alude aos Estudos Independentes que são complementares à estrutura da integralização curricular, podendo surgir sob a forma de monitoria, estágios extra curriculares, iniciação científica, eventos, cursos seqüenciais, entre outros.

O documento contém recomendações sobre a Educação Infantil, que constitui uma novidade do currículo e que poderiam ser mais aprofundadas. O essencial é que a docência

⁵¹ Kishimoto (1999) reafirma a longevidade do curso de Pedagogia pela presença da habilitação integrada Educação Infantil e Séries Iniciais desde os anos 1950. A polêmica levantada insiste na *falta de identidade do curso e desconhece suas raízes voltadas para a formação docente* (p. 70).

tenha sido estabelecida como a base do curso e que a pesquisa tenha sido recomendada como uma atividade substantiva para a formação dos profissionais da Educação.

2.3.2 Documento Norteador para as Comissões de Verificação com Vistas à Autorização e Reconhecimento de Curso Normal Superior (CEEP/CEEFP de 02/02/2001)

De acordo com Kishimoto (1999, p. 68), os Institutos Superiores de Educação existiram durante um curto período após a instalação do regime republicano no País mediante a Escola Normal Superior anexos às universidades. A LDB/96 retoma esta figura, destinando o Curso Normal Superior a formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do Curso Fundamental como um curso que compõe o Instituto Superior de Educação.

A autora mostra que a ressurreição dessa modalidade de formação só seria recomendável se fosse uma alternativa para o ensino superior, diferente da Pedagogia, que dispusesse “de quatro anos para intensificar a formação nas áreas pouco privilegiadas, dentro de uma política de profissionalização que garanta a continuidade dessa formação. Parece que essa não é a proposta” (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

A autora supracitada informa sobre a tendência reducionista da qualidade do Ensino no Curso Normal Superior comentando os critérios para as avaliações oficiais desses cursos.

O conceito A é admitido para cursos que tenham em seus quadros 10% de docentes mestres e doutores. Para os cursos de Pedagogia são exigidos 50%.

O documento Norteador para as Comissões de Verificação com Vistas à Autorização e Reconhecimento de Curso Normal Superior, de 02 de fevereiro de 2001, apresenta, como objetivos, na caracterização do curso, “a formação do profissional docente para atuar no magistério da educação infantil; no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental” (p. 1), e o próprio Projeto Acadêmico do curso deverá explicitar diretrizes que assegurem aos professores formação qualificada com base nos documentos oficiais sobre as diretrizes da Educação Infantil e formação geral de professores para atuarem no Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sugere projetos acadêmicos distintos para cada uma das terminalidades: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. “A carga horária mínima de integralização curricular do curso normal superior é de 3.200 horas, distribuídas em, no mínimo, 4 anos, 200 dias letivos e 40 semanas de aula” (Projeto Acadêmico, p. 2) é idêntica às determinações para o curso de Pedagogia, embora este curso tenha uma configuração diferente na perspectiva teórica proposta por Brzezinski (1997, p. 153-154). Esta autora mostra perplexidade com a restrição legal do artigo 64 da LDB/96 sobre o espectro da ação do pedagogo não considerando as experiências exitosas da sua formação multidisciplinar (administração, planejamento, supervisão e outros) para atuar na totalidade do trabalho pedagógico da escola. Além disso há a “obrigatoriedade da docência como base de formação no Curso de Pedagogia e não nas demais licenciaturas.”

Não pude localizar sugestões concernentes à pesquisa, nessa formulação para o Magistério Superior, o que empobrece e limita o alcance do Curso. O Documento admite um Curso Normal Superior independente, como uma instituição isolada podendo funcionar sem fazer parte do Instituto Superior de Educação (ISES). O que é mais grave é o fato de os ISES serem entendidos como “instituições de ensino” sem prever a articulação ensino e pesquisa. Na Universidade tal articulação é primordial como características institucionais. O fato de o Instituto Superior não permanecer ligado a uma instituição universitária é um dado negativo, que o isola do pensamento científico em geral e do convívio acadêmico interdisciplinar, que caracteriza a *Universitas*.

O que não se pode admitir é o caráter de excepcionalidade e de transitoriedade, prescrito no artigo 87 da LDB/96, sobre a permanência de leigos no sistema de ensino e de ingresso de profissionais para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ainda com formação apenas na modalidade Normal, seja perversamente convertido em permanente, reafirmando as tradicionais práticas do mundo do sistema, que não oferece condições para ultrapassar o caráter emergencial e provisório de certas políticas educacionais, contribuindo para a desprofissionalização do magistério (BRZEZINSKI, 1997, p. 151-152).

2.3.3 Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

O artigo 1º diz respeito a todos os estabelecimentos de Ensino e a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Em relação à Educação Infantil, por exemplo, não menciona os Institutos Superiores de Educação nem o Curso Normal Superior. Essa Resolução, CNE/PC nº 1 de 18/02/02, parece ignorar toda a legislação anterior e respectivas discussões, desconsiderando a Criação dos Institutos Superiores de Educação e as faculdades de Educação com os cursos de licenciatura incluindo o de Pedagogia com sua tradição de 50 anos de formação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (pesquisa de KISHIMOTO, 1999).

O artigo 3º mereceria destaque, já que se refere à pesquisa como principal processo de construção do conhecimento, sem mencionar do curso de Pedagogia ignorado na Resolução e que tem permitido a organização de um acervo significativo de pesquisa e porque o ambiente universitário facilita essa direção e impulsiona para ela.

O parágrafo 2º, item VI do artigo 6º, fala sobre as especificidades relativas ao conhecimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, preocupações que já existiam nos cursos de Pedagogia.

Brzezinski (2001, p. 122) chama a atenção para a atual proposta de Diretrizes para formar professores da educação e séries iniciais, a saber, o Decreto 3.276/99, modificado pelo 3554/2000, que pelo menos admite que os cursos de formação de professores supracitados sejam ministrados por “universidades ou centro universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas” o que inclui o Curso de Pedagogia.

O item VI do artigo 7º deveria prever para os cursos que formam professores, aparelhagem específica apropriada a essa faixa etária (lembrando que aí estão incluídos os de zero a 18 meses) que é, em muitos pontos, diferente da referida no citado artigo.

O item VII do artigo 7º preocupa-me por não prever a inserção da formação de professores para a Educação Básica em ambientes com autonomia universitária, com o risco de isolamento e desatualização quanto à produção científica.

O item VI do artigo 11 recomenda, quanto à Educação Infantil, a preponderância do “tempo dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.” Questiono essa formulação, já que do ponto de vista da minha tese,

os professores devem saber que as dimensões pedagógicas baseadas nos princípios do desenvolvimento infantil em seus diferentes enfoques teóricos como a Psicanálise, a Psicologia entre outros, desempenham um papel fundamental na educação coletiva de bebês.

Tanto os conteúdos como as dimensões pedagógicas devem merecer um aprofundamento maior nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, porque se trata, de uma certa forma, de um novo campo da Educação, principalmente no que se refere aos bebês de zero a 1 ano.

2.3.4 Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Foi redigida juntamente com o documento anterior.

Carga horária total: 2.800 horas: 400 horas de prática ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular a partir da segunda metade do curso; 1.800 horas para outras formas de atividades para conteúdos curriculares de natureza científico/cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Os alunos poderão reduzir a carga horária para no mínimo 3 anos, desde que curse 200 dias letivos. Os que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão reduzir em 200 horas a carga horária de estágio,.

Esse último item parece-me difícil de compreender. Na minha leitura o curso pode organizar-se de forma intensiva, excluindo férias, tendo aula aos sábados para ser realizado em 3 anos, conservando os 200 dias letivos. Da carga horária de Estágio poderão ser reduzidas 200 horas, desde que suas atividades sejam de docência *regular na Educação Básica* (p. 85). Essa redução pode ser feita mesmo sem um acompanhamento pedagógico da instituição formadora, ou da própria escola que acrescente algo a essas atividades? E se essa docência estiver eivada de vícios e distorções didático pedagógicas? Tais esclarecimentos parecem-me necessários para que seja possível avaliar: seria uma redução ou um aligeiramento nessa formação?

2.3.5 Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (30/04/2002)⁵²

Essa Proposta de Diretrizes foi encaminhada pela Comissão de Especialista do ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores em 30 de abril de 2002, ao Conselho Nacional de Educação tendo sido, porém, rejeitada pela SESU que pretende formar o professor de Educação Infantil e Educação Fundamental somente nos Institutos superiores de Educação. Estabelece essa rejeição valendo-se dos artigos 3º e 2º do Decreto n. 3276/99, que dispõe “sobre a formação de professores para atuar na educação básica e dá outras providências”, prescrevendo que. a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar destinada ao magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente nos cursos normais superiores” (BRZEZINSKI, 1999, p. 81).

Historicamente a formação para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino fundamental tem sido oferecida pelos cursos de pedagogia.

A criação do magistério de educação infantil no interior dos cursos de pedagogia é prática recente e que surge com uma questão levantada nos anos 80: “o que pode mais deve valer para o menos”, ou seja, se os egressos do curso de pedagogia podem formar professores de nível meio, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, porque não podem assumir a docência nessas escolas? Esse fato teria gerado a prática de criar habilitações de séries iniciais e educação infantil no interior dos cursos de pedagogia. Essa ótica tem sido utilizada para justificar a formação profissional para educação infantil nas últimas décadas. [...] Os dados estatísticos sobre os cursos de formação profissional, em nível superior, colhidos no MEC/SESu/Cosin/Dain, trazem outros elementos que referendam a vocação histórica do curso de pedagogia que, desde os anos 30 (há portanto, 70 anos), forma professores de Educação Infantil (pré-escola) (KISHIMOTO, 1999, p. 65).

Kishimoto (1990, p.71) acrescenta que o curso de Pedagogia além de tradição e experiência tem uma identidade “que assegura a formação docente, paralelamente às outras construções do campo pedagógico” elaborada desde a sua origem, conservada e “reafirmada hoje pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de maio de 1999”, encaminhadas hoje à SESU pela Comissão de Especialistas, antes referida.

⁵² Encaminhada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores, em 30 de abril de 2002, ao Conselho Nacional de Educação.

Esse documento dá uma visão geral do papel do Curso de Pedagogia como “Curso basilar da formação acadêmico-científica do campo educacional”, que no entanto

passou a ter sua existência ameaçada; ao retirar-lhe a legislação sua principal tarefa, a ele atribuída pelo movimento dos educadores e assumida pelas instituições universitárias ao longo das duas últimas décadas, qual seja, a formação de professores; seu desaparecimento gradativo apresenta-se hoje como uma forte possibilidade no contexto das novas definições legais (KISHIMOTO, 1990, p. 3).

É interessante notar que a autora defende duas teses. Primeira: a base do ensino de Pedagogia é a docência. “O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento” (KISHIMOTO, 1990, p. 4)

Na segunda tese:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (KISHIMOTO, 1990, p. 5).

Os cursos podem, a partir dos processos educativos que constituem sua base comum, escolher e priorizar áreas de Projeto Pedagógico de cada instituição. O documento situa muito bem o projeto pedagógico e a estrutura curricular com conteúdos básicos e tópicos de estudos diversificados por escolha e aprofundados em estudos independentes.

O Projeto Pedagógico do Curso, como iniciação à pesquisa, deve envolver teoria/prática e incluir o estágio e a prática de ensino como trabalho coletivo da IES. É previsto um trabalho de conclusão de curso, processual e com orientação pedagógica.

As sugestões de tal documento parecem garantir que a base comum de formação do professor para a educação seja a docência (defendida pela ANFOPE há mais de 15 anos), com suas formulações pedagógicas peculiares e no caso, convenientes à Educação Infantil – minha principal preocupação nesse trabalho. Essas posições são portanto um reforço para minhas recomendações de que no Curso de Pedagogia, com suas diretrizes reformuladas e redimensionadas, se processe a formação do professor para a Educação Infantil, principalmente para os bebês de zero a 1 ano, ampliando a Educação Infantil iniciada na década de 1970/1980, com a implantação do atendimento Pré-Escolar.

Também preocupada com os destinos do Curso de Pedagogia e conseqüentemente com a formação de Educadores para a Educação Infantil e primeiros anos da Educação Fundamental, Silva (2002) reúne e discute, em um texto, as vicissitudes por que tem passado o Curso de Pedagogia, desde 1996, tendo em vista a fragilidade de seus estatutos teóricos e o questionamento de sua identidade. Para a autora, a LDB/96, mediante três de seus artigos, reacenderam a polêmica.

1) o artigo 62 que introduz a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; 2) o artigo 63 que, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; 3) por fim, o artigo 64 que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia, ou o nível de pós-graduação (SILVA, 2002, p. 75).

A partir desses artigos da LDB o Curso de Pedagogia, que tradicionalmente encarregava-se da Formação de Professores para o Magistério, da Educação Infantil, e para as Primeiras Séries do Ensino Fundamental (segundo KISHIMOTO, 1999, há cerca de 60 anos) e dos Especialistas em Educação, começa a ver suas funções ameaçadas de desaparecer.

O curso de Pedagogia, como demonstra Silva (2000) na análise dos citados artigos, corria o risco de perder todas essas atribuições porque a intenção subjacente à legislação era a “idéia de redução de custos e de privatização entender a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental como tarefa exclusiva do curso normal superior” (SILVA, 2002, p. 77).

Segundo Brzezinski (1999, p. 82)

o histórico movimento Nacional de Educadores (hoje ANFOPE), que se dedica há quase duas décadas, de forma científica e acadêmica, aos debates, aos estudos e ao desenvolvimento de pesquisas e experiências sobre a formação de profissionais para a educação básica

nas Universidades e demais instituições que ministram cursos de Licenciatura Plena, sofreu um duro golpe com o Decreto Presidencial nº 3276, de 06/12/1999 (artigos 3º e 2º), que retira todas as funções do Curso de Pedagogia “prescrevendo, entre outros

aspectos, que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinado ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”⁵³ (BRZEZINSKI, 1999, p. 82).

Brzezinski (1999, p. 99) salienta que o referido Decreto Presidencial teve sua publicação comunicada no “início de uma Reunião do Conselho Pleno de 07/12/99, em que estava pautada a polêmica discussão sobre o assunto”. A autora menciona uma carta que os membros do Conselho Nacional de Educação enviaram às Universidades e demais Instituições relacionadas à Educação cujo final enfatiza:

Nós, membros do Conselho Nacional de Educação, abaixo assinados, consideramos inoportuna a publicação do Ato do Executivo, que interrompe, assim, uma discussão em curso e corre o risco de inibir o desenvolvimento e a consolidação de experiências exitosas de formação em inúmeras universidades (Carta do CNE, p. 1, *apud* BRZEZINSKI).

O projeto de Decreto Legislativo nº 385/99 reforça a resistência ao Decreto 3276/99 tendo sido assunto importante no II Congresso Nacional de Educação – CONED/PAdes./99. O Projeto assinado e enviado por um grupo de políticos de diferentes partidos⁵⁴ exigia a revisão do referido diploma jurídico, solicitando sua modificação.

Diante da resistência aqui assinalada e das manifestações a favor da Pedagogia, o Decreto foi modificado por outro, o Decreto 3.554/07/08/02 que substituía a palavra *exclusivamente* por *preferencialmente*. A maior polêmica era a decisão de fazer dos Cursos Normais Superiores o único formato para a preparação do professor da Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O CNE/CEB também encaminha uma proposta de alteração do texto do Decreto 2.376/99, sugerindo em seu primeiro item a substituição da expressão “exclusivamente” pela “preferencialmente”, considerando que tal mudança removeria as resistências por parte dos educadores. Sucederam-se outras manifestações que acatadas pelo Sistema de Educação permitiram ao Curso de Pedagogia recuperar sua característica de licenciatura.

⁵³ Brzezinski (1999) historia a formação de professores no Brasil, destacando entre outros pontos os movimentos dos Pioneiros (1984, p. 414), as tendências divergentes entre formação de professores e pesquisadores, as idéias inovadoras de A. Teixeira (1935). Também comenta o Parecer CFE nº 251/62 do Prof. V. Chagas e o advento da lei da Reforma Universitária, nº 5.540/68 e o reconhecimento da docência como base da identidade de todo o Educador.

⁵⁴ Documento assinado pelos Deputados Pedro Wilson, Djalma Paes e outros.

Condeno tal manobra feita por decretos autoritários que interromperam as reflexões da comunidade científica e universitária, violentando as relações entre as instituições. Ademais estou inclinada a concordar com a Carta de Florianópolis, apoiada pela ANFOPE⁵⁵, que não põe em dúvida o fato de que os Institutos Superiores de Educação consistem em uma clara superposição/substituição dos Cursos de Pedagogia. Os Cursos Normais Superiores, oferecidos como única alternativa à formação do professor, associam, afirma o documento, os educadores aí formados a um permanente patamar inferior aos formados pelas Universidades. Salienta o documento que o *emergencial* foi transformado em *regular* e *preferencial*, deixando aos Cursos de Pedagogia outras modalidades de ação que levam à ameaça da desprofissionalização e precariedade na carreira e nos salários. Isso tudo além de ignorar e deixar de lado, banidas da cultura, como costumam fazer as elites, as experiências, a pesquisa e as tradições do Curso de Pedagogia.

Silva (2002) vê, também, como motivo dessa celeuma,

Conforme já foi exposto, não há como negar a fragilidade que reveste o Curso de Pedagogia e, também, a Pedagogia enquanto campo de conhecimento. Não se pode negar, também, que esse campo vem se afirmando no que se refere ao conhecimento de sua especificidade e que avanços significativos vêm sendo empreendidos quanto à definição de seu estatuto teórico. Enquanto isso, é previsível que as decisões a respeito do Curso de Pedagogia sejam acompanhadas de muito conflito. Daí a importância de se permitir que o CNE possa exercer o seu papel democraticamente, administrando as idiossincrasias por ventura existentes entre seus membros... fazendo valer o intercâmbio com as instituições educativas... (SILVA, 2002, p. 93)

Considerando a sua tradição na defesa da formação de professores para a Educação, agora, no caso da Educação Infantil, é importante que o Movimento de Educadores tenha conquistado para o curso de Pedagogia,⁵⁶ o direito de preparar esses professores, levando em conta as experiências acumuladas em sua história e as inúmeras pesquisas já existentes na universidade sobre o tema e áreas afins, o que lhe confere fundamentos para um estatuto teórico e metodológico. Percebe-se que as decisões jurídicas, baseadas muitas vezes no arbítrio, podem ser determinantes em relação a certas situações que vão influenciar diretamente na qualidade da educação que se deseja oferecer, como é o caso da Educação Infantil. O Curso de Pedagogia continua em evidência, os debates são proveitosos e sua

⁵⁵ Fórum de Licenciaturas da UFSC e Fórum Catarinense de Formação de Professores.

⁵⁶ Que conforme argumentação de Kishimoto (1999) e outros estudiosos já mencionados na introdução deste trabalho tem suficiente fundamentação teórico epistemológica para seguir em frente.

importância tem sido reconhecida pela comunidade acadêmica. Mesmo assim percebo a necessidade de que os Cursos de Pedagogia prossigam aperfeiçoando seus Currículos relativos à Educação Infantil para oferecer a seus alunos a formação docente adequada ao acolhimento de suas crianças. Mas o debate continua no MEC, CNE, CEP, ANFOPE e outras instâncias decisórias e de assessorias.

Mais recentemente, em 04/07/02, o Presidente do Conselho Nacional de Educação instituiu uma Comissão Bicameral (Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior) para revisar as Resoluções CNE/CP2/97 e 1/99 e demais atos constantes da Indicação CP/003/2002, com o objetivo de sua consolidação.

No limite da realização de estudo, leituras e análises dos diplomas legais sobre Educação Infantil, anteriores e posteriores à Constituição de 1988, e portanto da nova LDB, posso afirmar que, lamentavelmente (a menos que associações de professores como a ANFOPE possam interferir de algum modo), a tendência que se revela é a de que a formação de professores para essa área e para os anos iniciais do Ensino Fundamental seja conferida, ainda por muito tempo, ao Curso Normal de nível médio que no máximo poderá oferecer conhecimentos a seus alunos para exercer a guarda das crianças, mas na realidade os bebês necessitam do *holding*.

Em suma, esse conjunto de leis e normas da LDB/96, que concerne à Educação Infantil e seus professores, só terá sentido se tiver o papel de velar para que as crianças tenham acolhimento e *holding*, no sentido winnicottiano da expressão.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INFANTIL E CONSTRUÇÃO DA REALIDADE

Durkheim (1985), em sua teoria sociológica clássica, levanta a possibilidade da existência de uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente. Contrapõe a este pensamento uma análise contextualizada e histórica da educação, mostrando sua variação em face da temporalidade e ao meio ambiente. O autor entende os sistemas educativos como um conjunto de atividades instituídas, organizadas e solidificadas com o passar do tempo, em consonância com outras instituições que os influenciam e que só podem ser mudadas juntamente com ou mediante a própria estrutura social. As mudanças e reorientações seriam possíveis ou desejáveis? Aprende-se com a história a evitar os erros do passado? Durkheim (1985, p. 38) admite essas possibilidades, porém adverte que as variantes são muito limitadas:

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia.

Para Durkheim, a reação ou resistência a hábitos e costumes e a introdução de procedimentos alternativos recairão sobre nossos filhos, impossibilitando que vivam em harmonia com seus contemporâneos. Considera o “produto da vida em comum” como obra das gerações passadas, formadas por traços da história da humanidade e não produto da ação individual. Compara o “produto social” com os organismos biológicos superiores, que se apresentam como “um eco de toda a evolução biológica de que são o resultado”. Para o Autor, os sistemas de Educação “dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc” (DURKHEIM, 1985, p. 38).

Por este motivo, o pensamento e a reflexão de um único indivíduo não seriam capazes de modificar e reconstruir a realidade. Durkheim admite a ação sobre cada realidade educacional por meio do conhecimento, pelo estudo, pela observação. A função educativa só dessa forma pode ser reconhecida, ainda que seu objetivo precípua seja o de “preparar a criança”. Em que consiste esse preparo e a que necessidades atende? Torna-se necessário observar a história desse “preparo” e a que ou a quem serviu no passado.

Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda. Seria necessário definir, agora, a natureza específica dessa influência de uma sobre outra geração (DURKHEIM, 1985, p. 38-39).

A teoria durkheimiana afirma, ainda, que a criança deve ser educada tendo em vista o papel social que irá desempenhar, profissional ou individualmente, não podendo esse preparo ser igual para todas, ou seja, existem tantos tipos de educação quantos ambientes diversificados existirem: castas, seitas, patrícios, plebeus, brâmanes, sudras, pagens e vassallos, religiões, classes sociais. Há, portanto, múltiplos sistemas educativos.

Durkheim (1985, p.41) assegura que, embora não haja homogeneidade nos sistemas educacionais, idéias, sentimentos e práticas educativas são semelhantes em todos os povos, formando uma “*base comum*”:

Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em castas fechadas, há sempre uma religião comum a todas... (p. 41)

Argumenta que cada sociedade se caracteriza por um determinado ideal de homem, seja moral, físico ou intelectual. Este ideal é que, no pensamento durkheimiano, constitui a parte básica da educação que deve suscitar na criança: 1) um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade a que pertença considera como indispensáveis a seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente indispensáveis a todos que o compõem.

Se a sociedade tiver chegado a um grau de desenvolvimento em que as antigas divisões, em castas e em classes, não possam mais manter-se, ela prescreverá uma educação mais igualitária, como básica. Se, ao mesmo tempo, o trabalho se especializar, ela provocará nas crianças, sobre um primeiro fundo de idéias e de

sentimentos comuns, mais rica diversidade de aptidões profissionais. Se um grupo social viver em estado permanente de guerra com sociedades vizinhas, ele se esforçará por formar espíritos fortemente nacionalistas; se a concorrência internacional tomar forma mais pacífica, o tipo que procurará realizar será mais geral e mais humano (DURKHEIM, 1985, p. 42).

O entendimento mais tradicional da Sociologia, fundamentado no positivismo durkheimiano, tal como foi posto há cerca de quarenta anos, difere da nova perspectiva sociológica do conhecimento humano, que, numa outra ótica, desenvolve-se, transmite-se e mantém-se em situações sociais que serão explicitadas no item que se segue.

3.1 A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

Luckmann e Berger (1985, p. 30), representando a *nova sociologia*, enfatizam que essa ciência deve ocupar-se do conhecimento socialmente existente, no seu sentido mais geral e não apenas de produção teórica. O seu principal objeto seria, então, aquilo que os homens conhecem na realidade de sua vida cotidiana. Os autores apontam para as opiniões de Schütz (1960), que aprofundou estudos sobre a estrutura do mundo, no sentido comum da vida cotidiana. Destacam os pontos de vista antropológico, sociológico e psicológico de que fizeram uso, realizando uma leitura diferente da perspectiva original de cada um desses campos científicos. Pressupõem que a sociedade possui uma face objetiva e também uma significação subjetiva. Essa duplicidade – objetividade e subjetividade – é uma característica que deve ser investigada pela sociologia do conhecimento.

A matéria (objeto empírico) da sociologia é a vida dos seres humanos no mundo. Sobre esse mundo é que os autores tentaram elaborar um trabalho de caráter teórico. Luckmann e Berger (1985) apresentam considerações iniciais de ordem filosófica, pré-sociológica, para possibilitar e fundamentar a compreensão e o conhecimento da vida cotidiana e do senso comum. Para isso, lançam mão da análise fenomenológica, descritiva e empírica da qual resultam algumas premissas. São elas:

- a consciência é sempre intencional;

- objetos diferentes apresentam-se à consciência oriundos de diversos campos da realidade;
- a consciência se move permeando uma variedade de esferas da realidade;
- a vida cotidiana (de cada um) constitui uma realidade predominante. A realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes que eu estivesse no mundo.

A vida cotidiana, no entanto, abrange vários setores, alguns mais próximos da realidade imediata de cada um e outros mais distantes, que podem vir a ampliar ou a enriquecer o cotidiano.

As realidades diferentes, as outras realidades, confrontadas com a realidade da vida cotidiana (dominante) surgem como partes isoladas dentro da realidade dominante, com significados delimitados. Estas são interpretadas e trazidas para dentro da realidade cotidiana. A linguagem comum ao grupo social traz as experiências externas para a realidade da vida diária (ex.: significações oníricas, estéticas, religiosas, artísticas). O espaço e o tempo são fatores que estruturam a vida cotidiana. A temporalidade, principalmente, ordena intrinsecamente a consciência. O tempo já existe antes do nascimento de cada um e continuará a existir após a sua morte. O conhecimento da finitude da vida especifica uma quantidade de tempo para a realização de projetos. Causa angústia e ansiedade. Enfim, a estrutura temporal imprime um determinado ritmo não só ao dia a dia de cada um, mas à biografia de todos.

Cada pessoa se relaciona ainda não só com conhecidos ou contemporâneos mas com os predecessores e sucessores. Embora com características mais anônimas e distantes, essas interações com o passado e com o futuro são inevitavelmente elementos da realidade da vida cotidiana, pois quem nasce, encontra o mundo já estabelecido. As pessoas podem também, entre outras alternativas, pautar a vida e o comportamento pela lealdade aos princípios e valores dos antepassados ou por ações em prol das futuras gerações.

O relacionamento entre as pessoas, portanto, pode ser feito de várias formas, mas a Nova Sociologia ressalta o papel da comunicação por meio da linguagem como o mais relevante meio de expressão da sociedade humana. Essa pode ser definida como sistema de sinais vocais. É possibilitada pela expressividade vocal orgânica do ser humano e mantida, principalmente, pelos significados lingüísticos. Extremamente importante, vem a ser o “repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências” (LUCKMANN E

BERGER, 1985, p. 57), que podem ser preservadas no tempo e repassadas às gerações seguintes.

Ao mesmo tempo, a condição biológica do homem permite que ele desempenhe diferentes atividades. O subdesenvolvimento do aparelhamento instintivo da espécie humana é compensado por seu equipamento sensorial e motor específico. Desse modo, o desenvolvimento humano só se completa no relacionamento com o ambiente, não apenas do ponto de vista orgânico, como também sua sobrevivência depende de condições de socialização. A forma, a maneira como se dá a humanização do homem é determinada pelo registro sociocultural de sua inserção social. E os autores confirmam: o homem constrói sua própria natureza, ou seja, o homem produz-se a si mesmo.

Luckmann e Berger (1985) recorrem à sexualidade humana para mostrar essa autoconstrução, já que se pode encontrar uma gama variada de formas de relacionamento sexual em diferentes culturas. Freud, citado pelos autores, concebe o desenvolvimento da libido na criança como um processo paulatino, que se inicia nos primeiros momentos da vida humana e que apresenta um caráter difuso. A sexualidade, assim como todo o desenvolvimento humano, é fortemente influenciada pelo contexto sociocultural e não apenas pela natureza biológica do homem. O mesmo processo é atribuído à formação do “*eu*” que só pode ser compreendida e analisada em seu contexto social. Como corolário, os homens, em conjunto, produzem sua própria humanização e o ambiente humano.

Uma outra questão abordada pelos autores supracitados é que, para entender a emergência, a manutenção e o modo de transmissão da ordem social, é preciso conhecer a teoria da institucionalização. Sempre que ocorre uma reunião ou um conjunto de ações habituais típicas, realizadas por um grupo de “atores” origina-se o fenômeno da institucionalização. É então necessária a presença da reciprocidade, das tipificações das ações e dos atores, do partilhamento, da acessibilidade a todos os membros do grupo, da historicidade e do controle institucional. Este processo permite uma interação grupal mediante a qual se torna possível prever as ações do outro. Nesta fase incipiente, a interação entre poucas pessoas possibilita a intervenção consciente dos envolvidos.

No caso familiar, tais interações são factíveis e frequentes, porém são mais difíceis quando do processo de transmissão às novas gerações. Isso porque o mundo institucional

vai perdendo a possibilidade de intervenção subjetiva e consciente de seus componentes:⁵⁷ a malha institucional vai-se tornando mais espessa, mediante construções ou formações sociais que os novos habitantes da terra vão encontrar já prontas e estabelecidas e que parecem ter uma realidade tão objetiva como a dos fenômenos naturais. A linguagem, por exemplo, parece à criança tão natural como os atos da natureza, impedindo-a de compreendê-la como criação e construção humana.

Surgem, então, os mecanismos de controle, a historicização e a objetivação das instituições e o conhecimento é socialmente objetivado; torna-se um corpo de verdades sobre a realidade, universalmente válidas. Qualquer excentricidade pode indicar doença mental, ignorância crassa, enfim, um *status* de conhecimento inferior. Tal conhecimento é apreendido, ou deve sê-lo, no decorrer do processo de socialização.

Parte das experiências humanas é retida na consciência e pode ser evocada, o que dá validade à biografia de todos os indivíduos tanto individualmente como em experiências compartilhadas. As experiências subjetivas, quando compartilhadas e repetidas, adquirem objetivação, começam a ter uma existência real, que vai além da subjetividade. A linguagem constitui o sistema simbólico decisivo para a objetivação das experiências compartilhadas, formando a base para um acervo coletivo de conhecimento sedimentado e, com o passar do tempo, tradicional. Assim, as gerações futuras e eventualmente outras coletividades poderão ter acesso sistemático aos conhecimentos institucionalizados, legitimados e tradicionais mediante o processo educacional. Segundo esse pensamento sociológico, o significado desses conhecimentos deve, no ponto de vista dos que dominam, necessariamente, ser impresso na consciência dos indivíduos, ainda que, em muitos casos, como o estudo da sociologia e da história mostra, sejam usados meios coercitivos.

Nesse processo ocorre uma divisão nos conhecimentos a serem transmitidos: uma parte interessa aos que precisam recebê-lo, que são as crianças, os alunos, isto é, aos aprendizes de toda natureza; a outra deve ser reservada aos transmissores importantes e de destaque social: pais, mestres, professores graduados, em geral. Este processo resulta em um tipo de organização ou *aparelho social*, que apresenta características especiais conforme a sociedade a que pertence. A inserção social de cada um é que irá determinar o

⁵⁷ Por exemplo, os que estabeleceram, aquela *Constituição*, aquela *lei*, não estão mais aqui. Agora são outros, que às vezes, têm outros pontos de vista e a tradição vai se tornando difícil de manter. Ou ao contrário, os novos habitantes encontram as coisas já estabelecidas e perdem a referência de que são capazes de mudar...

quinhão da quantidade e qualidade do conhecimento que lhe tocará. Fetiches, emblemas, diplomas, faixas e carteiras de identificação fazem parte da legitimação no ato de repartir os conhecimentos, distinguindo os “*teóricos*” das pessoas do povo, subalternos, professores com formação inicial, os muito jovens, pais comuns.

As justificativas necessárias à transmissão da ordem institucional às novas gerações, segundo a Nova Sociologia, devem ser legitimadas. Essa legitimação é realizada em vários níveis. O mais elementar é a linguagem que carrega em si explicações legitimadoras. Provérbios, máximas, o senso comum em geral, constituem um segundo nível de legitimação. O terceiro nível é constituído por um conjunto específico de conhecimentos que podem requerer legitimadores especializados, como professores com legitimidade cartorial em diferentes graus, por exemplo, desde a professora primária que é uma referência em sua comunidade até os doutores, pós-doutores e teóricos. Tais legitimadores, muitas vezes, tendem a afastar-se da aplicação prática e a dedicar-se ao estudo da teoria pura desvinculada dos procedimentos institucionais globais. O quarto nível de legitimação é representado pelos universos simbólicos que integram grandes e diversas áreas do conhecimento formando um quadro de referência geral.

Para Luckmann e Berger (1986, p. 132), o universo simbólico é “concebido como uma matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais”. Embora construído com base nas objetivações sociais, o universo simbólico atribui significados que vão além da vida social, alcançando o âmbito das experiências individuais. A explicação dos sonhos e a significação do incesto são exemplos de modos de participação nesse universo. Da mesma forma, aquilo que não está sendo compreendido, na vida cotidiana, pode encontrar explicações simbólicas, tornando-se assim menos amedrontador.

O universo simbólico, por exemplo, contribui para a legitimação das emoções da morte, tornando-a menos aterrorizante. O indivíduo, como parte de uma formação social, pertencendo a uma sociedade, assistindo aos rituais que acompanham a morte dos outros indivíduos significativos para ele, sente-se mais capaz de enfrentar a sua própria morte e disposto a continuar vivendo a sua rotina. De certa forma, a possibilidade de sobrevivência do grupo social a que pertence e a continuidade da vida do outro, para ele significativo, confere um sentido à sua existência mortal. O sentimento de integrar um grupo e de ter proteção é conferido ao indivíduo pela legitimação simbólica.

Todas as construções sociais são sujeitas a transformações decorrentes das ações humanas concretas. Nessa concepção teórica, a sociedade define a realidade e as definições partem de indivíduos ou grupos concretos. Dessa forma, deve-se sempre procurar responder à questão: quem diz que deve ser assim?

Quanto à repartição do conhecimento, comentada há pouco, é necessário lembrar que esta tem como conseqüência a divisão do trabalho, o qual, por sua vez, reproduz a divisão do conhecimento. Isso acarreta o surgimento de especialistas – peritos nas definições supremas da realidade enquanto tal. Assim, emergem a teoria pura, a legitimação pela tradição (acomodação pelo hábito), o poder do intelectual – que reforçam a permanência das instituições sob a influência destes peritos em “*realidade total*”. As pessoas fazem coisas não porque dão bons resultados, mas porque são as certas, mesmo que os olhos dos de fora possam ver a perversidade das ações habituais. O sistema de castas dos brâmanes é um exemplo disso. Mesmo nesses casos, a manutenção do universo pode ser tentada por argumentos mas pode também ser usado o recurso da força (ex. a polícia, forças armadas oficiais, forças clandestinas, terrorismo...). Algumas competições são liquidadas pela incorporação de um novo pensamento. A tradição sai enriquecida (é o caso da Igreja Católica no que se refere ao ecumenismo). Tais peritos pertencem a organizações que monopolizam o conhecimento, mantendo a tendência tradicionalista, como por exemplo o monopólio eclesiástico. O estado associado à igreja, muitas vezes, reforça o monopólio do pensamento conservador para a manter a tendência tradicionalista.

A quebra, a desintegração ou a *desobjetivação* (LUCKMANN E BERGER, 1986, *passim*) de um universo conceitual pode ocorrer mediante a retirada de um grupo, de uma seita, partido ou religião e a revolução. Para isso, é sempre necessária uma liderança intelectual com o apoio de um grupo que corresponde a um sub-universo ou subsociedade.

Para Luckmann e Berger (1985), cada indivíduo nasce com predisposição a tornar-se membro da sociedade, porém não, efetivamente, como membro dela. Há uma cronologia no desenvolvimento social do indivíduo. O primeiro ponto dessa cronologia é a “socialização primária”, aquela que o indivíduo experimenta na primeira infância e a que tem o valor mais importante para todo o processo de socialização que se segue. Todo indivíduo nasce em uma sociedade objetiva; nela já encontra outros indivíduos para ele significativos, que são os agentes de sua socialização. Esses “outros significativos” impõem-lhe uma estrutura e um mundo social objetivo. São os mediadores entre o recém-

chegado ao planeta e o mundo. Esse mundo é modificado pelos mediadores no curso do processo de socialização primária, por exemplo, crianças das classes economicamente inferiores absorvem a perspectiva da sua classe com o viés do olhar de seus pais.

Esse primeiro aprendizado é cognitivo e emocional, condição que parece ser reconhecida, por várias correntes da Psicologia, como indispensável para qualquer processo de aprendizagem. A criança interioriza os conhecimentos à medida que se identifica com os agentes que lhe são significativos. Absorve papéis sociais, encontra sua identidade, torna-se o que é pela ação dos outros. Trata-se de um processo ativo-dialético, não mecanicista, que se realiza em um mundo social específico. Ocupando um lugar neste mundo a ela destinado pelo outro, a criança vai formando a sua própria identidade. Na socialização primária, as crianças aprendem a generalizar, transferindo os ensinamentos, absorvidos em um registro individual, para uma norma social. A interiorização da linguagem marca, na consciência, o desenvolvimento da capacidade de generalização.

Uma vez iniciada no nível primário, a socialização não pára nunca e não será realmente completada. A vida do indivíduo, por sua vez, não é apenas constituída pelo aspecto social, havendo uma apreensão e compreensão de si próprio que é interior, individual e subjetiva.

Considero importante a afirmação de que, muitas vezes, para a criança, não há escolha. A sociedade apresenta-lhe um conjunto definido de significações, sem possibilidade de outro arranjo, como por exemplo, “os pais que o destino nos deu”. Ou a educação, para a submissão ou para a autonomia⁵⁸ e criatividade que a sociedade oferece.⁵⁹ Embora a criança não seja passiva em relação ao que recebe, a identificação não seja automática e possa haver certa resistência, a socialização primária fixa-se firmemente na consciência muito mais que a secundária.

Os conteúdos de socialização primária variam conforme a sociedade a que a criança pertence. Esse nível primário vai conferir confiança ao indivíduo, uma identidade própria, uma cronologia na aquisição de conhecimentos. Vai, em muitos casos, estabelecer, entre

⁵⁸ Não confundir a autêntica autonomia livre e criativa, com os condicionamentos psicológicos de auto-governo, que são estratégias para se conhecer melhor a criança e melhor controlá-la (WALDERKINE, 1995, p. 207 e 226).

⁵⁹ Essa é também a posição de Kuhlman (1998), que comenta a presença de um tipo de educação nos atendimentos assistenciais à infância.

outras coisas, uma educação para os meninos diferente da destinada às meninas, atitude bastante comum, ainda hoje, em certos grupos sociais. Estabelece, também, a duração da infância; os ritos de passagem para a idade adulta; a complexidade lingüística necessária. Esse nível de socialização é importante, porque toda sociedade tem uma divisão de trabalho, uma distribuição social de conhecimento.

A Nova Sociologia do conhecimento, que assumo como um modo adequado de análise social⁶⁰, define a socialização secundária como a “aquisição do conhecimento de funções específicas” relacionadas à divisão do trabalho. Esta terá sempre, como base, o nível primário de socialização, isto é, será destinada a um indivíduo com um mundo já interiorizado. Requer que se estabeleça um “currículo”, estrutura fundamental do conhecimento a ser repartido, com “pré-requisitos”, seqüências de aprendizado. Tal formação pode ser manipulada pelos especialistas, intelectuais, políticos, de acordo com os interesses ideológicos da formação social correspondente ao poder de classe e de dominação prevalentes em cada momento histórico. Obstáculos e exigências vão sendo propostos ou inventados, criando-se “panelinhas”, “reservas” e “elites” de conhecimento, concedidas aos “merecedores”, o que traz visibilidade à questão do poder de classe e de dominação.

Nesse segundo nível, a socialização já não depende tanto das emoções (embora estas estejam presentes em todas as ações humanas), como no caso da socialização primária, que envolve o desenvolvimento infantil. Nele há uma identificação normal para qualquer comunicação entre os homens e, além disso, permite um nível de escolha muito mais livre. É importante evidenciar que a realidade interiorizada na primeira infância será dificilmente desenraizada, a não ser por um choque na vida ou por procedimentos de reeducação em noviciados, instituições militares, preparo de “quadros” de partidos revolucionários. A dificuldade no aprendizado de uma segunda língua mostra, muitas vezes, a resistência da pessoa ao processo de socialização secundária.

Estas considerações sobre a socialização primária e secundária remetem a reflexões sobre a realidade social brasileira no que se refere à Educação Infantil recentemente incluída no Sistema Educacional, embora não obrigatória. Essa modalidade educacional

⁶⁰ Interpreto-a como uma visão da fenomenologia humanista, com base na proposta de Luckmann e Berger (1995).

requer uma cuidadosa formação de professores, dada a sua importância fundamental na socialização infantil.

Hoje, há que se considerar o afastamento da família no momento da socialização secundária, atingindo, também, a socialização primária. No mundo ocidental e a partir do final do século XX, também no Brasil, a socialização primária tende a ser atribuída à Instituição Escolar, tanto estatal como privada, diante das exigências da posição da mulher na sociedade e, também, do mercado, que impõem condições de trabalho aos pais ou responsáveis pela criança

Quais seriam as conseqüências dessa nova organização que é imposta à educação de bebês? Mais problemas na socialização primária, em conseqüência do afastamento da família, que coloca a escola como substitutiva do lar? Ou se trata de uma divisão social dessa responsabilidade antes atribuída preponderantemente aos pais? Essas mudanças influenciariam a socialização secundária, afetando, no futuro, as formações sociais? Tentar responder aos questionamentos referentes à socialização primária fazem parte dos objetivos do presente trabalho.

A socialização totalmente bem-sucedida, segundo essa teoria, não é possível. A completamente mal sucedida pode ser ocasionada por certas patologias físicas ou sociais. Por exemplo, crianças com defeitos físicos ou excluídas economicamente, podem ter dificuldades em sua socialização e, em conseqüência, ter reações de revolta e ódio. A socialização imperfeita pode gerar o aparecimento de vários tipos de “socializadores”⁶¹. Crianças criadas por outros que não os pais, como amas, em internatos, orfanatos podem sofrer problemas de conflitos na sua socialização primária e secundária. A Educação Infantil institucionalizada, quando conduzida de modo insatisfatório, em virtude da incompetência do professor ou da orientação psicológica inadequada, à falta de condições físicas e de atendimento à saúde, pode ter efeitos desastrosos em relação à socialização da criança. Problemas como dificuldade na formação da identidade, desajustes psicológicos, atitudes individualistas, são decorrentes de socialização imperfeita.

⁶¹ Segundo Luckmann e Berger, socializadores são pessoas encarregadas da complementação da socialização, o que corresponde, no meu ponto de vista, ao ato educativo.

Luckmann e Berger (1985, p. 236) fazem uma reflexão sobre o organismo humano, assinalando que “a animalidade do homem transforma-se em socialização mas não é abolida”. A fome, o apetite, a gula continuam desempenhando o seu papel. O homem pode filosofar, com prazer, após o jantar. Externamente há uma dialética entre o homem como animal individual e a sociedade. Internamente a dialética é entre a identidade biológica e a identidade social. Há limites biológicos para o socialmente possível: os homens ainda⁶² não podem parir filhos. Outros exemplos: a longevidade varia com a localização social, tipos e frequência de patologias, acesso a cuidados médicos e outras causas. A sociedade, portanto, tem o poder de aleijar ou matar; interfere na sexualidade e na nutrição. Determina a hora de comer e dormir. A manifestação da virilidade é socialmente determinada e a vida sexual é, também, regulada pelo eu social.

Na perspectiva sociológica da pedagogia crítica, defendida por Giroux (1986, 1987), é destacada a necessidade de insistir na formação dos profissionais do processo educacional, tendo em vista que a expansão da escolarização aumenta a influência e, portanto, a responsabilidade dos professores. Na Europa, especialmente na França (LOBROT, 1992), os administradores da educação gabam-se de que ninguém escapa aos sistemas escolares. De fato, as crianças em geral, inclusive nas Américas, ingressam na escola em número cada vez maior e cada vez mais cedo (GOULART E PALHARES, 1999). Embora a realidade brasileira não seja igual à da Europa, a expansão escolar existe, é estimulada pela legislação vigente notadamente pela nova LDB. Entre as medidas relativas aos demais graus de ensino, essa lei, como já se registrou, determina a inclusão de crianças de zero a 6 anos no sistema educacional brasileiro. Esta inclusão significa, também, expansão, na forma de antecipação da escolaridade e os prós e contras desta realidade devem ser pesquisados e avaliados. As preocupações que essa situação desperta pressupõem que os professores sejam formados e detenham conhecimentos alimentadores de um pensamento crítico sobre o cotidiano escolar. É preciso que o professor tenha consciência dos interesses a que a escola serve. A escola, desde a Creche, faz parte de um processo social mais amplo, não é isolada e, portanto, tem a possibilidade de influir para, dentro das devidas proporções, alterar a realidade social com características típicas do

⁶² O progresso da Engenharia Genética é imprevisível, sobretudo no momento atual em que a ciência vem discutindo e descobrindo o sistema de clonagem humana...

capitalismo ou seja, entre outras coisas, e consumista, individualista e pouco afeita à cooperação (GIROUX, 1986, p. 255).

Esta visão consciente do professor tem consequência nas relações sociais que se estabelecem na escola e na sala de aula, pois pode despertar as crianças para atitudes contraditórias à conformidade às regras, à obediência cega, e favoráveis à formação cidadã. Este processo começa muito cedo, como fica claro no exemplo apresentado por Giroux (1986, p. 258) com base em uma descrição etnográfica feita por Ray Rist (1977a) sobre uma turma de jardim da infância.

A senhora Caplow, a professora, como parte de sua unidade do programa sobre cidadania, escolheu um aluno para ser o “xerife” numa excursão que a turma faria (Caplow disse a Rist que o assunto da lição era ensinar às crianças “o respeito pela lei”). Frank aceitou de boa vontade esse papel e literalmente empurra, repele e grita com os outros alunos que saem da forma. Nesse caso, acontece que Frank é uma criança de classe média, enquanto os outros são de “classe baixa”.

A mensagem que a professora desejava repassar fica mais clara nesta conversa dela com Frank e um outro aluno:

David, você poderia dizer ao Senhor Rist porque você está usando esse distintivo? David responde: ‘Porque eu sou o xerife’. A Sra. Caplow continua: ‘Você poderia dizer a ele como é que você foi escolhido para xerife?’ ‘Sendo um bom cidadão’. ‘David, o que é que um bom cidadão faz?’ ‘Eles vigiam os outros’. A Sra. Caplow: ‘Bem, não é só isso que eles fazem... Caplow repete a pergunta para Frank. Frank se levanta e diz: ‘Os bons cidadãos obedecem às regras’. A Sra. Caplow responde: ‘Sim, está certo, Frank. Bons cidadãos obedecem às regras, não importa quais’.

Os professores devem ser capazes de refletir sobre sua própria prática, evitando subterfúgios que, além de constituírem uma tentativa oculta de *fazer a cabeça* da criança, chegam a ser percebidas mesmo pelos pequenos e têm o objetivo de orientá-los para uma atitude passiva, de conformismo e de submissão.

Para explicar como a ação humana e o uso do poder promovem um certo tipo de práticas sociais na escola, como o retratado no exemplo anterior, que resultam tanto em dominação como em contestação, Giroux recorre a estudos científicos apresentados nas últimas décadas. Entre estes, o autor ressalta as posições de Althusser (1971), Bowles e Gintis (1976), que trabalham o processo de reprodução social presente nas escolas. Enfatiza também a reprodução cultural nas obras de Bourdieu (1977), de Bernstein (1977),

que apresentam um ciclo intransponível e, de certa forma, negam as possibilidades de mudança, de luta e de resistência.

O fato é que, entregues a escolas “*reprodutivistas*” do nosso sistema competitivo e consumista ou “*interventoras*”, cada vez mais cedo, as crianças são afastadas das famílias, que são enfraquecidas como responsáveis pela socialização primária e é aumentada a influência escolar no processo socializador.

A força da socialização é extremamente significativa, razão da importância atribuída à socialização primária e à relação existente entre esta e a Educação Infantil. Os autores em geral, no que toca a este tema, referem-se à família como responsável “*natural*” pela faixa etária de zero a 6 anos. Cada vez mais, entretanto, esses cuidados são passados a instituições de guarda ou acolhimento, havendo aspectos positivos e negativos, pois esse fato envolve questões como:

- a visão consciente do professor quanto às relações sociais que se estabelecem na escola e na sala de aula, deve despertar as crianças para atitudes contraditórias à conformidade às regras, à obediência cega, e favoráveis à formação cidadã. Este processo começa muito cedo, desde a Creche, o berçário;
- a participação da mulher no mercado de trabalho. Com isso pressupõe-se a existência de um local de guarda para as crianças a partir do término da licença maternidade;
- tal necessidade, ou exigência social, é mais visível nas classes de baixa renda, mas ocorre cada vez mais nas classes abastadas, em que as famílias preferem deixar as crianças em instituições do que com pagens, babás, empregadas domésticas, familiares ou parentes.

Do ponto de vista do bem-estar da criança, qual seria a melhor alternativa:

- deixar a criança com pessoas contratadas ou parentes e familiares?
- deixar a criança em instituições especializadas? Nesse caso, o estabelecimento especializado deve ter: condições físicas; condições de atendimento específico em saúde; condições de atendimento psicológico; professores com perfil qualificado para a maternagem e de elevado nível de competência e conhecimento, envolvendo noções dos aspectos mencionados anteriormente e analisadas nos capítulos seguintes desse trabalho;

- reforçar a importância de o pai e a mãe dividirem entre si os cuidados e a educação da criança pequena?

3.1.1 Os Novos Habitantes da Terra: crianças

Para melhor compreender o papel da educação das crianças recorro, também, às análises filosóficas e sociológicas de Arendt (2000) sobre a educação vista como a formação de novos seres humanos. A autora preocupou-se com o tema após o recrudescimento do totalitarismo na Europa dos anos 1930 e o esfacelamento dos princípios tradicionais da autoridade paterna e mesmo do Estado que regiam a educação de crianças e jovens.

Para Arendt (2000), as categorias que fundamentaram a moral e a ética na tradição ocidental são inadequadas, após a barbárie do estado totalitário, tanto do ponto de vista da origem como da compreensão do mundo moderno. Arendt (2000) afirma que até mesmo a autoridade familiar, a criação de filhos, a educação⁶³, historicamente tidas como modelo para várias formas de governo, têm tido sua validade contestada. Já que autoridade e obediência formam um binômio consequencial, a idéia de autoridade está sempre ligada ao princípio do poder ou da violência.

[...] o fenômeno totalitário revelou que não existem limites às formações da natureza humana e que a organização burocrática de massas, baseadas no terror e na ideologia, criou novas formas de governo e de dominação, cuja perversidade nem sequer tem grandeza. (LAFER, *apud* ARENDT, 2000, p. 10)

A autoridade porém “exclui a utilização dos meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade, em si mesmo, fracassou” (ARENDR, 2000, p. 129). A autoridade também não é persuasão, que pressupõe igualdade e processo de argumentação. Tradicionalmente, a autoridade era, simplesmente, derivada da ordem hierárquica, ou seja, era um direito e uma autoridade reconhecidos segundo os quais quem manda e quem obedece têm um lugar estável e pré-determinado. À perda da autoridade, no sentido exposto, seguiram-se outras perdas como a da memória, do passado e da religião. A

⁶³ Arendt afirma que a educação é gerada pela necessidade de suprir o desamparo das crianças recém-chegadas por nascimento, necessitando serem *guiadas através de um mundo pré-estabelecido no qual nasceram como estrangeiros* (ARENDR, 2000, p. 128).

tradição é, de certa forma, guardiã da memória, embora, muitas vezes, aspectos importantes do passado sejam *agüilhoados, deletados* da tradição e só em outras épocas futuras possam ser (até certo ponto) recuperados. Arendt (2000, p. 132) afirma ainda que, no passado, a autoridade proporcionava ao mundo dos homens mortais a impressão de permanência e de durabilidade necessárias. Mesmo abalado o conceito de autoridade e, ficando portanto, a sociedade sem a garantia de segurança e permanência, a “capacidade humana de construir, preservar, cuidar, de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após” não prescreve. Em outras palavras, Arendt acredita na esperança e no futuro e na educação das novas gerações ainda que sem a segurança de uma autoridade pré-estabelecida e hierarquicamente reconhecida.

Os conflitos e as conturbações sociais, comenta a autora, decorrentes da crise de autoridade e de liberdade no mundo moderno, manifestam-se de forma diferente nas várias regiões, notadamente no mundo ocidental, estendendo-se, por conseqüência, inevitavelmente, à área da educação. Os escritos de Arendt, datados de 1954, reeditados em 2000, trazem análises da crise educacional característica dos meados do século XX, que é conseqüência de problemas mais gerais e graves da sociedade moderna. O nascimento, a vinda, a chegada constante de novos seres humanos, determina uma constante renovação nos cuidados, na conservação da criança e na sua educação, transformando essas atividades em ação fundamental e necessária à organização social humana.

Os pais humanos [...] não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDR, 2000, p. 235).

Winnicott (1990a) refere que o recém nascido, criança bem pequena, necessita da integração psíquica objetal com a mãe ou sua substituta e, também, da proteção da vida privada familiar, que transcorre entre quatro paredes. Para a Arendt, a vida humana em geral, não somente a das crianças, pequenas, não pode ser permanentemente exposta ao mundo: precisa de segurança e de uma intimidade protegida. Ela também duvida de que

crianças agrupadas com finalidades educacionais, reunidas em instituições educativas, como internatos, semi-internatos e principalmente organizações para crianças muito pequenas em ambientes de Creche, berçários e outros⁶⁴, possam dar bons resultados. Fazer as crianças conviverem em uma espécie de “mundo próprio”, priva-as de um necessário contato com os adultos em um espaço privado, que permitirá o desenvolvimento de “seres humanos em processo de formação porém ainda não acabados” (ARENDR, 2000, p. 235).

Em que pesem os bons propósitos de tornar o século XX o século da criança, liberando-a dos padrões do mundo adulto, a era moderna não conseguiu proteger os aspectos específicos que caracterizam a infância. Nesse sentido, a emancipação dos trabalhadores e a falta da colaboração da sociedade têm relação com a atual situação da criança:

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difícil torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (ARENDR, 2000, p. 238).

Assim, Arendt (2000, p. 235) alerta sobre a necessidade de proteção do bebê contra as invasões do mundo e do dever da sociedade de proporcionar-lhe esta proteção:

por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes [...] a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo [...] contra o aspecto público do mundo. Elas encerram um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode medrar.

Esse pensamento de Arendt é análogo ao de Winnicott quando se refere ao “útero social” como uma função maternadora destinada a proteger a criança.”. A Creche, com professores universitários críticos (GIROUX, 1983), agindo em interação com a mãe e com a família, deve também exercer esse papel (ou função) protetor, ainda que, hoje, numa

⁶⁴ Hoje, escolas, Creches e berçários representam um mundo que a criança terá de enfrentar. Esse ambiente permite que a criança progrida em sua socialização e, ao mesmo tempo, seja protegida.

perspectiva diferente da de Arendt, que, a meu ver, influenciada pelos horrores da Segunda Guerra Mundial, não creditava nos agrupamentos escolares como proteção à criança.

A autora, ao mencionar o “mundo público”, parece estar aí incluindo a escola que é para a criança o vestíbulo do mundo, algo interposto e ao mesmo tempo incluído entre a família e a sociedade. Neste ambiente estão os professores e educadores, adultos encarregados especificamente de introduzir as crianças em um mundo em contínua mudança. O professor deve ser capaz de instruir os pequenos a respeito deste planeta, bem como de sentir-se por eles responsável. A mãe/educadora, o cuidador/educador, o professor/educador são, para a criança, representantes de todos os adultos que têm, em última análise, a responsabilidade unânime de lhe *descerrar o mundo* com todas as suas contradições e do qual a educação faz parte, sendo sempre proporcionada em função de uma determinada inserção social.

Os homens são mortais e, portanto, são constantemente substituídos e, enquanto estão por aqui, têm a tarefa de mantê-lo com um mínimo de *ordem* para receber os novos habitantes. Isto significa que a educação deve preservar o que é novo e revolucionário em cada criança de tal modo que este “algo novo” possa ser acrescentado ao “mundo velho”.

Arendt (2000) acentua alguns aspectos sobre o processo educacional:

- a educação visa a introduzir o jovem no mundo como um todo, ao passo que a preparação profissional visa a introduzir o jovem num segmento limitado de sua realidade social;
- já que o mundo é sempre mais velho que a criança, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado. No caso da Educação Infantil, há também uma ação pedagógica educativa do professor;
- educação supõe conteúdo, do contrário seria vazia, redundando muitas vezes em um discurso moral e emocional. Na primeira etapa, dos 3 aos 18 meses, a educação constitui-se, principalmente, de cuidados prestados à criança.

Compartilho a idéia de Arendt (2000) de que a educação é uma manifestação de apreço e responsabilidade para com o mundo em que vivemos, permitindo que, à chegada dos novos e dos jovens, este mundo se renove, tenha continuidade, salvando-se da ruína. Por meio da educação as crianças devem ser preparadas para encetar a renovação deste

mundo. Sem a educação, elas estariam abandonadas e impedidas de quaisquer empreendimentos.

3.2 A TRAJETÓRIA DO AMOR MATERNO

Para tratar da conveniência de deixar a criança pequena, de 3 meses a seis anos e especialmente as de três a dezoito meses, em estabelecimentos oficiais de atendimento – Creches, berçários e outros – aos cuidados de profissionais formados para esta atividade, ressalto três questões. A primeira é referente ao papel social que a educação coletiva desempenha como suporte às famílias em face das tendências modernas relativas ao trabalho feminino aliado ao masculino para a manutenção da casa; a segunda, sobre as necessidades físicas e psíquicas da criança dessa faixa etária e a possibilidade ou não de que essas sejam satisfeitas, tendo em vista o afastamento da mãe e do pai e o convívio com pessoas estranhas a ela, sem deixar de considerar o problema do aleitamento materno recomendado, hoje, até idades mais adiantadas da criança; a terceira, decorrente das duas primeiras, e que permeia as reflexões de todo o presente trabalho, sobre o cuidado de crianças pequenas em Creches, é a questão do preparo, formação e qualificação do profissional que se encarregaria de acompanhar, cuidar, fazer a “maternagem”, enfim, educar essa pequena pessoa deixada a cargo da instituição escolar.

Não posso deixar de trazer à reflexão, pesquisando sobre Creches, berçários e instituições de atendimento ao pré-escolar, o fato de que o afastamento da criança de tenra idade de suas mães, assim como a atribuição do aleitamento a outrem não são atitudes recentes, ditadas pela modernidade, pela globalização, pela mídia atual.

Badinter (1985) realizou pesquisa na França, Inglaterra e Alemanha, sobre a trajetória do sentimento de amor materno atravessando os tempos desde os primórdios do século XVII até nossos dias. A investigação mostra que em diferentes épocas, por influência de ideologias múltiplas, por interesses políticos, econômicos ou religiosos, “o sentimento de infância” diverge, assim como a expressão do amor materno varia. Portanto, as ações destinadas ao cuidado da criança, seu aleitamento, sua criação (encargos de

suporte ao desenvolvimento e educação) não eram necessariamente oferecidos pela maioria das mães ou das famílias. Por motivos diferentes, tanto as famílias pobres como as mais abastadas ou mesmo as ricas tinham, desde aproximadamente o século XVI, o hábito de enviar

sistematicamente os filhos para a casa de amas desde o nascimento. Assim, em menos de 30 anos, observam os relatores desse testemunho, do fim do séc. XVI até ao início do séc. XVII, a moda de enviar o filho para a casa de uma ama conquistou essa família de forma irreversível (BADINTER, 1985, p. 67).⁶⁵

Esse costume conquistou numerosas famílias e se estendeu a todas as classes sociais urbanas do mundo europeu.

Como sempre, Paris dá exemplo, mandando seus bebês para fora de seus muros, por vezes a distâncias de até 50 léguas, para a Normandia, a Borgonha, ou Beauvaisis. Foi Lenoir, tenente-geral de polícia, que prestou as preciosas informações à rainha da Hungria⁶⁶. Em 1780, na capital, em cada grupo de 21 mil crianças que nascem anualmente (numa população de oitocentos a novecentos mil habitantes), menos de mil são amamentadas pelas mães, mil são amamentadas por uma ama a domicílio. Todas as outras, ou seja, 19 mil, são enviadas para a casa de amas. Dessas 19 mil confiadas a amas fora do teto materno, duas ou três mil, cujos pais dispunham de rendimentos cômodos, deviam ser colocadas nas proximidades de Paris. As outras, menos afortunadas, eram relegadas para longe.

Em Lyon constata-se o mesmo fenômeno [...] a população de 180 mil, talvez 200 mil dá todos os anos a Lyon cerca de seis mil nascimentos [...] Dessas seis mil crianças há no máximo 1000 a quem os pais podem dar boas amas de leite. As outras são entregues [...] a amas fracas e miseráveis (BADINTER, 1985, p. 68).

O ato de despachar a criança logo após o nascimento, sem que se avaliasse seu estado de saúde, as distâncias, a intempérie, aliado ao batismo apressado, parece ser forma de os pais se verem livres da criança, mesmo prevendo a possibilidade de sua morte. As famílias estariam encontrando uma maneira de diminuir o número de filhos, tal com ocorre hoje em relação a certas práticas abortivas.

Esse abandono das crianças era muitas vezes motivado pela miséria, pelo desespero e pela falta de alternativas para criar o próprio filho. Nem sempre, todavia, tais práticas advinham da falta de recursos. A causa não seria, então, econômica, mas social: as mães de

⁶⁵ A família Froissard, numerosa e importante, na época, é o objeto desse exemplo.

⁶⁶ Détails sur quelques établissements de la ville de Paris demandés par sa Majesté Impériale, la Reine de Hongrie, à L. Lenoir, lieutenant général de Police, Paris, 1780 (segundo Badinter, 1985).

famílias abastadas preferiam tomar conta de fazendas, ajudar os maridos, e as crianças ficavam em segundo plano. Os valores ideológicos da sociedade prevaleciam e determinavam a conduta da família em relação à criança (BADINTER, 1985).

Na época, o “sentimento de infância” não era estimulado socialmente, assim como não ocorria a valorização da mulher nem do sentimento amoroso, haja vista os casamentos por conveniência, a parcimônia no carinho paterno e materno dedicados aos filhos. Segundo a autora citada, a morte de um filho nem sempre representava dor e sofrimento para os pais⁶⁷.

O Bispo Charles Maurice Talleyrand registra em suas memórias um trecho de sua própria vida. No dia de seu nascimento, Talleyrand foi batizado

na igreja de Saint-Sulpice (1754) e entregue, terminada a cerimônia, a uma ama que o levou, imediatamente, para sua casa, no bairro de Saint-Jacques. Durante mais de 4 anos sua mãe não o reviu uma única vez e nunca pediu notícias suas. Ignorou, portanto, o acidente que o aleijou deformando-lhe o pé (BADINTER, 1985, p. 93).

Essa mãe, segundo o narrador, apenas se preocupou com o sucedido ao seu segundo filho, porque o primogênito havia falecido. Charles Maurice Talleyrand passou, então, à condição de herdeiro, tornando-se alvo da atenção dos pais. *Aleijado*, não pôde mais representar dignamente a família como um militar, sendo então, destinado à batina.

Tal procedimento, é claro, diz a autora, não era o de todas as mulheres da época, mas não há, naquela mãe (assim como em muitas outras), qualquer sinal de um amor instintivo. Dessa forma, posso concluir que o amor de mãe deve ser socialmente estimulado e valorizado, cuidadosamente construído e cultivado, tal como outros sentimentos humanos.

Segundo Badinter (1985), moralistas, médicos, higienistas e religiosos, cujas vidas perpassaram estes séculos de desamor, algumas vezes reprovaram tais procedimentos, exortando as mães a ocuparem-se de seus filhos. Muitos intelectuais, assim como os próprios pais e maridos, no entanto, reforçavam as atitudes femininas antimaternais,

⁶⁷ Badinter reproduz um chocante testemunho de mães que abandonavam seus filhos em depósitos de lixo em Londres (1985). Ainda hoje eventos semelhantes povoam os noticiários: crianças são encontradas pelos garis no lixão, nas caçambas dos caminhões ou em outros logradouros públicos.

expressas pelo desprezo pela amamentação, pelo desejo de preservar a beleza da companheira e a impaciência diante do costume de preservar o tempo de “resguardo”.

É curioso, afirma Badinter (1985), que no século XVI, os teólogos censurassem as mães pelo excesso de ternura, como Santo Agostinho (1996, p. 44), que as advertia sobre a maldade inata da criança, asseverando que *a debilidade dos membros infantis é inocente, mas não a alma das crianças* e, no século XVIII, enaltecessem a maternidade e o valor da infância.

As pesquisas da autora mostram que, nas famílias abastadas, ocorriam três atos de abandono da criança: a entrega à ama, por aproximadamente 4 anos; a contratação de uma governanta ou de um preceptor; e, por outros 4 anos, o internato, escola religiosa ou leiga que se encarregava da formação intelectual dos jovens.

Buchan, médico inglês, mencionado por Badinter (1985), em 1775 já considerava um erro a internação de crianças muito jovens, com aproximadamente 7 anos. A autora aponta que, cerca de cem anos depois, as famílias começaram a ter vontade de educar seus filhos em casa. Essa inclinação à separação dos filhos revela uma recusa das famílias patriarcais (sem registros de resistências significativas das mães) em assumir a educação deles. Outras vezes, agiam sentindo-se protegidos pelo propósito de proporcionar-lhes orientação moral e intelectual. Não se percebe, por esta época, nas classes abastadas, a manifestação do amor materno. De forma geral, os pais pouco se ocupavam ou se incomodavam com as crianças. No entanto, causa menor espécie o comportamento masculino porque do homem nunca foi exigido um amor como *lei universal da natureza* (BADINTER, 1985, p. 144). A autora conclui que o amor materno guarda esta mesma relatividade e são necessários muitos argumentos para que a mãe cumpra sua atividade “instintiva”.

A partir de meados do século XVIII, aumentam as publicações recomendando às mães que cuidem de seus filhos e os amamentem. Por essa época, surge uma atitude favorável ao desenvolvimento do *mito do amor materno*, um novo conceito amoroso, tido como instintivo e espontâneo, da mãe para o filho. Essa idéia perdurou por 200 anos.

Com esse novo conceito amoroso em relação aos filhos, ocorre um deslocamento do primado da “autoridade” para a valorização do amor. A ideologia da maternidade ocupa, então, sutilmente, a predominância do pensamento masculino na organização

social: valoriza-se o ser humano e conseqüentemente o número de filhos, principalmente homens, como riqueza do Estado e do ponto de vista mercantil. A Revolução Francesa com suas teorias liberais inspira o Estado a preocupar-se com a sobrevivência da criança e com a condição da esposa-mãe (e não com a condição feminina) e assim os pensadores da época, religiosos, médicos, higienistas, educadores e filósofos pregam a volta das mães às atividades de maternagem (BADINTER, 1985).

Diversos argumentos foram utilizados para motivar as mulheres a voltarem a desejar os filhos a seu lado. O discurso econômico do Estado, pela recomposição demográfica, também considerava a criança como um bem em que se deveria investir; as idéias iluministas pregavam a igualdade (não entre os gêneros) e a felicidade individual, o que acabou resultando em certa autonomia concedida à mulher no lar e no reconhecimento da fragilidade infantil e sua necessidade de proteção. Para Badinter (1985), tais discursos indicam que estas atitudes maternas podem ser explicadas pela ambição e desejo de realização da mulher.

Como todas as transformações sociais, a atitude da mulher diante da maternidade foi lentamente se modificando, tornando-se, então, um hábito comum a presença dos filhos junto aos pais, a assunção, pela mãe, do aleitamento de seus filhos, a obediência às regras de higiene, o convívio com o bebê por meio de brincadeiras e carícias. A criança começa a assumir um papel central na família e cada filho, a partir daí, é insubstituível. Estas atitudes são adotadas principalmente pelas classes média e burguesia abastada⁶⁸; menos pela aristocracia e pelos economicamente desfavorecidos. A religião e o paradigma mariano do catolicismo reforçaram o aspecto místico da maternidade.

Uma nova posição social é atribuída à mulher. Ela já pode começar a considerar suas próprias opções e desejos, ao contrário do que antes lhe era imputado: a realização pessoal e a felicidade só lhe seriam concedidas com a mediação de outrem, a dos filhos ou do marido. Os avanços obtidos não aconteceram de modo *natural*, mas, sim, como fruto de uma luta contra preconceitos, ditada pela reação de uma sociedade governada por homens.

⁶⁸ A burguesia seguia o modelo rousseauiano. Concordo com Badinter (1985, p. 216) quando afirma que Rousseau (1999) propõe uma educação pertinente e progressista em relação a Emílio, mas Sofia é por ele vista na ótica da educação e do papel que a burguesia reservava às mulheres da sociedade de seu tempo.

Esse assunto voltará a ser discutido, tendo em vista que a situação das crianças em Creches, berçários e instituições do gênero, tem a ver com a posição da mulher, mãe e cidadã na sociedade hoje.

3.2.1 O Século da Criança

À aproximação do século XX, afirma Badinter (1985), pôde-se notar que o progresso científico, a confirmação e divulgação dos processos de higiene e esterilização têm como conseqüência a substituição da ama de leite pela mamadeira, com significativa redução da mortalidade infantil. A alimentação artificial, no entanto, pode ser considerada negativa ou positiva. Do ponto de vista da criança é, de certa maneira, negativa, pois a priva do leite materno e de todo o contexto que acompanha o ato de amamentar. Do ponto de vista da mulher é positivo, pois “tal sistema libera as mulheres que o desejam dos encargos da maternidade sem por em perigo a saúde dos filhos” (BADINTER, 1985, p. 235). Na realidade, no século XX, o sentido da maternidade, de modo geral, toma uma nova significação. A maternagem persistiu com todas as suas características (cuidados, higiene, amamentação, afeto) e, além disso, “a mãe devia igualmente, assegurar a educação dos filhos e uma parte importante de sua formação intelectual” (BADINTER, 1985, p. 237). Essa maternagem obrigatória, entretanto, pesa sobre a condição da mulher, que não pode fugir a ela, sob pena de uma severa condenação moral. Diante disso, as mulheres impossibilitadas de ter filhos eram dignas de piedade e as que não os queriam tinham seu caráter e suas virtudes postos em dúvida.

A influência rousseuniana e o discurso psicanalítico que, ao mesmo tempo, aprofundava o estudo da relação mãe-bebê e valorizava o sexo feminino quanto a sua realização como pessoa, foram retomados no após guerra, influenciando o atual pensamento em defesa dos direitos da criança e, também, a capacidade de participação individual e profissional da mulher na sociedade.

É importante retomar a reflexão sobre a contribuição da psicanálise para a estrutura das relações familiares, no final do século XIX e no século XX. Tornou-se muito claro, e geralmente aceito pelos cientistas das áreas afins, que a criança, ser em formação, tem como etapa decisiva de sua existência a primeira infância, período em que a sua fragilidade

e dependência caracterizam extrema vulnerabilidade como um ser dotado de psique e soma. Assim sendo, a mãe, a que pare, e está apta a amamentar o filho e proporcionar-lhe os cuidados essenciais, seria a responsável “natural” pela saúde psíquica da criança. “Embora a psicanálise jamais tenha afirmado que a mãe era a única responsável pelo inconsciente do filho” (BADINTER, 1985, p. 295), durante muito tempo esta foi a opinião dominante.

Parece-me que dois aspectos da pesquisa de Badinter (1985) importantes para o objetivo deste trabalho devem ser ressaltados; o primeiro refere-se ao fato de que o amor dos pais para com os filhos é extremamente desejável e necessário, porém é socialmente construído e coerente com sua inserção histórica, com as relações culturais predominantes no seu tempo e no seu espaço. O segundo, é que o pai e a mãe seriam as figuras imprescindíveis ao desenvolvimento saudável do bebê. Badinter, nessa mesma obra, remete à discussão da responsabilidade da sociedade e dos papéis materno e paterno na vida da criança, retomando as posições de alguns estudiosos contemporâneos como Dolto (1988a, 1988b), Mannoni (1989), Lacan (1995), Winnicott (1999a, 1999b, 1999c, e outros) etc. Esses autores discutem, também, a influência do pai, conferindo-lhe alguma visibilidade em contraposição ao império da função materna. Conclui que os psicanalistas em geral e a imprensa em particular estiveram como pano de fundo em maciça campanha, realizada em meados do século XX, na tentativa de condicionar as mães a se devotarem exclusivamente ao lar. Para isso contribuíram, também, a intelectualidade, a comunidade universitária, reforçando, quotidianamente, as teorias freudianas do masoquismo, da passividade, da distinção de funções e dos dogmas religiosos. “Natureza feminina” e “destino biológico” eram expressões usadas para apresentar uma imagem estereotipada de “mãe”, à qual muitas mulheres não queriam ou não podiam corresponder⁶⁹, algumas, por convicções feministas, outras, por absoluta necessidade de trabalhar fora de casa. Estas talvez fossem as que mais sofriam e ainda sofrem, não só pela dupla jornada de trabalho, mas pela exposição a um discurso que as condenava e as impulsionava à angústia e ao sentimento de culpa (BADINTER, 1985).

⁶⁹ Às mães que não desejarem ocupar-se sozinhas dos filhos, Dolto aconselha o uso de uma Creche e a ir trabalhar fora pois *elas não são boas para os filhos*. Parece uma atitude flexível em relação às mães, mas da forma adotada, *que mãe aceita confessar-se má para seu filho?* (BADINTER, 1985, p. 322).

Na década de 1960, começa, nos Estados Unidos, o movimento feminista questionando aspectos do conceito freudiano de feminilidade e mostrando a possibilidade de uma outra atitude feminina. Esta nova prática permitiria a concepção de uma mulher capaz de outra realização pessoal que não apenas a maternidade, sem que fosse assim classificada de “doente”, “louca” ou portadora de qualquer outro problema mental. Na verdade, as mulheres, a partir desta época, têm demonstrado capacidade para assumir todo tipo de cargo ou função, como “chefes de estado ou líderes de partidos, cirurgiãs, engenheiras, juízas ou empresárias” (BADINTER, 1985, p. 334). Vistos simplesmente como um “conceito da natureza”, tais procedimentos femininos não se modificariam ao sabor das mudanças sociológicas, culturais, educacionais. Assim, não se pode considerar a mulher como um ser organicamente deficiente, dependente, invejoso, pudico, de pouca criatividade e sociabilidade, carente de senso moral, conforme indicam certas passagens dos textos freudianos.

A mulher tem demonstrado, cada vez mais, a sua revolta e o seu repúdio ao sofrimento, à violação e à brutalidade. Ao mesmo tempo, o sentimento de inferioridade tradicionalmente a ela atribuído, mesmo antes do advento das teorias rousseauianas e freudianas foi, antes, causado pela pressão da sociedade patriarcal sobre seu papel e conduta social. Nos tempos atuais, a mulher continua como a “principal dispensadora de amor” ao recém-nascido e ao bebê. São manifestações amorosas, de renúncia e sacrifício, que a mãe tem para com os filhos, mas que, claramente, evidenciam desejar compartilhar com o companheiro. Concordo com Badinter (1985) que o amor e o sacrifício não seriam sempre características inerentes à mãe e sim atributos cuidadosamente construídos por ambos os pais, como resultado de uma determinada atitude social prevalecente na época.

Há, também, o reconhecimento de dois papéis que a mulher pode desempenhar; o materno – interior ao lar – e o feminino, voltado para o mundo. A sociedade, em geral, tem a missão de proporcionar à mulher suporte para a realização desta dupla façanha pessoal sem excessiva sobrecarga, mas, no momento, não parece inclinada à busca de soluções. A prioridade é ainda a determinação de conservar a mulher em casa, privando-a da realização pessoal, profissional, fora do lar. Por outro lado, as mulheres não se conformaram com esta opção e prosseguem considerando o trabalho como uma outra forma de enriquecimento e desenvolvimento pessoal. Muitas, não precisando trabalhar para sobreviver, preferem administrar a situação, mesmo tendo de sobrecarregar o orçamento familiar com a

contratação da guarda da criança, mas sem abrir mão da maternidade nem de abraçar uma profissão. Estas mulheres começam a exigir a cooperação de seus companheiros e a participação da sociedade por meio do oferecimento de Creches e berçários em quantidade e qualidade suficientes. De fato, posso afirmar que hoje o atendimento a tais exigências torna-se cada vez mais premente e a qualidade dos berçários depende, em proporção direta, da formação superior adequada dos professores, reconhecendo-se a necessidade de pessoal de apoio.

O problema prioritário que se apresenta a toda mãe que trabalha fora de casa é a guarda do(s) filho(s) de menos de três anos. Esse problema envolve dois aspectos distintos: um de ordem material (a quem confiá-lo?) e outro de ordem psicológica (ele se sentirá feliz?). O aspecto material é hoje particularmente difícil de superar já que o número de creches é insuficiente para a demanda (BADINTER, 1985, p. 342).⁷⁰

É evidente que, na França, a partir de 1960, os governos nada fizeram para apoiar as mulheres que trabalhavam fora de casa, restando a Educação Infantil institucional sem investimento.

O segundo aspecto, como foi dito, é o psicológico. Considerando-se a problemática do aleitamento materno uma discussão à parte, terminada a “licença maternidade” (três ou quatro meses na realidade francesa e na brasileira), a mãe se dispõe a confiar seu filho a outrem, algumas vezes, antes dos seis meses. Em ambos os aspectos, material e psicológico, no Brasil a situação é semelhante à da França: não há investimento na quantidade de aparelhos de Educação Infantil, nem na qualidade. Mesmo após a LDB/96 a Educação Infantil é excluída do FUNDEF⁷¹, o que representa uma grave restrição de investimentos. As decorrências desse fato vão se refletir principalmente na carência de pessoal, nos baixos salários dos cuidadores que não são considerados dignos do *status* de professor e ficam distantes de uma formação superior. Isso, sem dúvida, traz conseqüências para a educação da criança.

⁷⁰ Na França, em 1979, a demanda por Creches para 920 mil crianças de zero a 3 anos era: vagas institucionais – cerca de 220 mil; recurso a familiares, domésticas, amas – 470 mil crianças; instituições clandestinas – 200 mil (Badinter, 1985, p. 342, citando Arditti, *Une Politique de la Famille III*, Le Monde, nov. 1979).

⁷¹ O FUNDEF, Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental, constitui um programa de destinação de recursos do MEC para apoiar o Ensino Fundamental, porém, exclui o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Médio, níveis que compõem a Educação Básica.

Com as modernas possibilidades de planejamento familiar, com o advento dos contraceptivos, com a adequação cada vez maior do leite artificial, com a organização de lactários e distribuição de leite humano, as mães têm hoje condições mais seguras de deixar seus filhos, sem assemelhar-se a certas mulheres do século XVIII, cujo descaso, constatado na pesquisa de Badinter (1985), foi amplamente referido neste trabalho. É evidente que sempre existe algum risco, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico e à formação da identidade do bebê, já que algumas crianças são mais sensíveis que outras, diz Badinter (1985), acrescentando a evidência da variedade do comportamento da mulher, que nem sempre tem a maternidade como sua preocupação *primeira e instintiva*. Livres dos problemas econômicos concernentes à sobrevivência, as mulheres raras vezes abandonaram a realização profissional em favor da criança. Também, a recusa de sobrepor o maior bem-estar do filho às suas ambições e desejos pessoais ocorre com frequência, sem que isso seja um comportamento patológico ou imoral. Mesmo enfrentando esses conflitos, muitas mulheres de sucesso profissional não querem abdicar da maternidade.

Acredito, com base em meus estudos e pesquisas anteriores e atuais, inclusive na leitura de Badinter (1985), discutidos em capítulos posteriores que uma mulher profissionalmente realizada, tendo proporcionado ao seu filho um ambiente suficientemente bom e que acrescente elementos pedagógicos ao seu desenvolvimento, sem afastar-se do trabalho ou restringir o seu próprio desenvolvimento interior, em igualdade de condições, talvez seja melhor mãe do que aquelas que se frustram por um procedimento contrário a este. O apoio da sociedade, advindo da adoção da idéia de uma educação coletiva para os bebês, acompanhado de maior participação de um companheiro nas tarefas domésticas e no atendimento aos filhos, permitirá um nível de satisfação mais adequado de toda a família. Pesquisas⁷², analisadas por Badinter (1985) sobre a satisfação no casamento, a participação do pai nas tarefas familiares trazem alguns dados que esclarecem e apontam a validade dessas conclusões: a mãe participa significativamente mais nas tarefas familiares em geral (refeições, cuidados, consultas médicas, odontológicas, compras, relações escolares, lazer em geral) do que o pai, mostrando que o modelo tradicional ainda perdura em todas as categorias profissionais. Segundo as

⁷² Badinter, 1985, p. 347-59 – *apud* Michel em *La Femme dans la Societé Marchand*, 1978, p. 148-87 e outras.

conclusões da autora, as atitudes femininas em relação à maternidade têm evoluído para uma dinâmica de troca com o companheiro, em direção a uma mudança de mentalidade, que corresponde a um novo conceito da sociedade a respeito da mulher e não só em relação aos papéis sociais por elas desempenhados.

Outras avaliações, como as psicológicas, as relativas à sexualidade feminina têm sido feitas⁷³ e evidenciam que a mulher, hoje, exige para si a possibilidade de uma realização plena, sexual, profissional e maternal, segundo as suas próprias opções, renunciando ou não a qualquer destes papéis e conclamando, para isto, a cooperação dos companheiros e o apoio da sociedade. Pesquisas recentes na França, apresentadas por Badinter (1985, p. 362), realizadas em uma amostra de 18.000 mulheres jovens com boa instrução, revelam que um número bastante significativo delas (36%) confessa seu desprazer em cuidar dos filhos. Por outro lado, a autora registra a aparição do sentimento paterno, vislumbrado nas reivindicações da guarda dos filhos pequenos nos casos de divórcio. Ademais, o pai, freqüentemente, “participa da gravidez de sua mulher, compartilha as alegrias do nascimento e as tarefas diárias da maternagem, outrora reservada à mãe” (BADINTER, 1985, p. 362)⁷⁴. A mulher assume papéis antes obrigatoriamente masculinos e o homem torna-se capaz de expressar uma ternura “materna”. A troca, provavelmente, será proveitosa para o enriquecimento e crescimento psíquico de ambos, com vantagens para os filhos.

Além do exemplo francês, um olhar em volta, aqui mesmo no Brasil, revela notícias em jornais e revistas que mostram homens desempregados assumindo funções no lar até então apenas femininas, pais que reivindicam a guarda de filhos pequenos e cuidam deles pessoalmente, casais jovens confessando a igual participação de ambos nos cuidados dos filhos pequenos.

Estes temas analisados constituem as principais questões detectadas sobre as posições polêmicas de Badinter (1985). Em razão da semelhança dos papéis feminino e masculino no mundo moderno, Badinter (1985) acredita que poderia haver problemas na

⁷³ Badinter (1985, p. 336-7) menciona os resultados dos relatórios Kinsey e Hite, que revelam informações sobre o prazer sexual feminino a partir de suas próprias opiniões, e não das dos homens.

⁷⁴ Revista mensal francesa *Parents*, *apud* Badinter, 1985, p. 362.

elaboração do Complexo de Édipo e, portanto, na identificação sexual das crianças, posição da qual discordo.

Observo a existência de um aperfeiçoamento social, correspondendo a uma crescente tomada de consciência e de responsabilidade dos adultos para com as crianças, resultando na valorização da educação, na formação adequada de professores que se refletirá nas novas gerações. A consciência social coletiva, resultante deste conjunto de fatores, contribuiria, segundo a cultura característica de cada formação social específica, para a oferta de uma complementaridade na maternagem (materno-paterna), ponto de referência preferencial na fase infantil. Ao mesmo tempo, a sociedade trataria de promover a construção social dos sentimentos como responsabilidade de homens e mulheres, em todos os sentidos sem prejuízo da identificação sexual, ao contrário, engrandecendo o desempenho dos papéis masculino e feminino.

Oportunamente, Badinter (1985) lembra que essa direção do processo de construção social dos sentimentos de maternagem não se encaminha de maneira homogênea, mesmo em nosso mundo globalizado. As diferenças culturais entre os países, classes e condições socialmente determinadas resultam em diferentes concepções de sexualidade e de infância. Ainda assim, essas novas tendências surgem no mundo ocidental, em países denominados pela autora como *superdesenvolvidos*. Nos demais países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, as condições socioeconômicas insatisfatórias, conseqüência inclusive da dominação capitalista no mundo, agravam os conflitos naturais da vida comum, muitas vezes transformando as relações no ambiente doméstico⁷⁵ num espaço de luta, de trabalho e solidão, com seqüelas inevitáveis no processo de desenvolvimento infantil.

É preciso, no entanto, considerar a permanente luta do homem para se manter no planeta, educando seus novos habitantes e tentando equilibrar a característica humana de *Sapiens-Demens*, caracterizada por Morin (1999, p. 108) como

⁷⁵ Peres (2001, p. 217-30) apresenta uma pesquisa realizada em Goiânia, pelo Programa da Prefeitura Municipal Sociedade Cidadão 2000, envolvendo 25 famílias da periferia. Em suas conclusões, afirma que as famílias pesquisadas não apresentam o perfil típico do modelo proposto pela modernidade e que nem sempre conseguem realizar o ideal de intimidade e relações afinadas. Comparado ao modelo francês da época da pesquisa de Badinter, a realidade destas famílias apresenta-se bastante diferente, havendo vários tipos de organizações familiares.

um ser duma afectividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões, e de quimeras, um ser subjectivo cujas relações com o mundo objectivo são sempre incertas, um ser sujeito a erro e à vagabundagem, um ser úbrico que produz desordem.

3.3 O CORPO E O ESPÍRITO

Os estudos de Badinter (1985), discutidos anteriormente, assim como os de Winnicott⁷⁶ (1978, 1999a, 1999b, 1999c e outros), permitem avaliar a conveniência ou não da permanência de bebês em Creches.

A teoria psicanalítica, inaugurada em 1893 por Freud (1989), alerta para o fato de que, nos primeiros momentos da existência humana individual, só é possível distinguir entre os dois termos do binômio psique-soma a partir do ângulo de observação escolhido: o corpo ou a psique em desenvolvimento. Valendo-se desse princípio, Winnicott (1978, p. 411), ao propor um conceito de mente, afirma que para isso é necessário considerar o indivíduo na sua totalidade:

Aqui temos um corpo, não se devendo distinguir entre a psique e o soma, exceto de acordo com a direção a partir da qual se está observando. Pode-se observar o corpo em desenvolvimento ou a mente em desenvolvimento.

Trata-se de um processo de inter-relação entre essas duas instâncias na fase inicial do desenvolvimento do indivíduo. Segundo essa concepção, a criança vive em um estado de indiferenciação psíquico-corporal característico desses primórdios da vida humana. Enfatiza Winnicott (1978, p.411) que:

Em um estágio posterior, o corpo vivo, com seus limites e com um interior e um exterior, é sentido pelo indivíduo como formando o cerne do *self* imaginativo. O

⁷⁶ Donald Woods Winnicott nasceu em 1886, em Plymouth, na Grã-Bretanha. Foi médico, psicanalista; era especializado na análise de crianças. Estava em plena atividade, quando morreu em 1971, em decorrência de problemas pulmonares e cardíacos.

desenvolvimento até este estágio é extremamente complexo e, apesar de ser possível que este desenvolvimento possa estar razoavelmente completo alguns dias depois do nascimento, a chance de distorção do curso natural do desenvolvimento com relação a isto é grande.

Desde o nascimento, as funções psicológicas e as capacidades perceptivas iniciam seu desenvolvimento para a constituição do psiquismo da criança. Souza (2001) estabelece uma analogia entre o “*processo embrionário básico*” e o “*estado embrionário das funções psíquicas*”, a partir do nascimento. Para o autor, as diferenciações celulares cada vez mais específicas do embrião são desencadeadas, inexoravelmente, por elementos bioquímicos e genéticos. As funções psíquicas têm seu desenvolvimento provocado por elementos presentes na relação “*mãe-bebê*”, tais como o fator proteção, em que a atividade de maternagem atua como uma espécie de “*útero social*” afastando do recém-nascido as ameaças de fome, abandono, calor, frio, desconfortos das mais variadas naturezas. Isso se fará mediante a presença da figura “*maternadora*”⁷⁷ que, segundo Winnicott (1978), deve ser empática, verdadeira e confiável. Quando essa maternagem não tem o efeito protetor, facilita a ocorrência de situações, vividas pela criança, como agressivas e que constituem os “*traumas invasivos*”.⁷⁸ A criança sobrecarrega-se com excesso de angústia, procurando adaptar-se ao ambiente, o que perturba o seu desenvolvimento mental como um todo, já que a situação necessária ao desenvolvimento integrado do bebê seria o ambiente adaptar-se à criança. Winnicott (1978, p. 415) fundamenta essas posições, afirmando que “a continuidade de existência da psique-soma em desenvolvimento (relações externas e internas) é perturbada por reações a invasões do meio ambiente, em outras palavras pelos resultados dos fracassos do meio ambiente em se adaptar ativamente”.

Isso pode acontecer quando, na relação “*mãe-bebê*”, ou seja, durante a maternagem, ocorre uma descontinuidade, em que a criança permanece tempo excessivo sem atendimento, provocando a exacerbação do sentimento de angústia. Essa situação deriva de uma relação primária inadequada que estrutura ou determina um desenvolvimento não integrado da pessoa. Essas manifestações, geralmente, são indícios de que a pessoa, quando criança, não alcançou o seu principal objetivo, que deve ser

⁷⁷ Considerando a importância da expressão *maternagem* utilizada por Winnicott (1999) e Banditer (1983) permito-me, por analogia, utilizar essa expressão e outras derivadas de maternagem, conservando o sentido da conceituação neste trabalho.

⁷⁸ Refere-se a reações à invasão da relação mãe-bebê, impedindo a continuidade da integração psique-soma (WINNICOTT, 1978).

possibilitado ou propiciado pela relação de maternagem: a integração de suas potencialidades de desenvolvimento. Essa relação deve ser *contínua* para que possa constituir uma relação humana adequada e propiciar a integração psíquica do bebê.

Winnicott (1999a)⁷⁹ reforça essa idéia afirmando que a dissociação *mente- corpo* pode ocorrer nos primeiros estágios do desenvolvimento da personalidade quando a relação é perturbada (descontínua, não confiável, rejeitadora), porque não há, ainda, a possibilidade de compreensão da realidade, o que causa, na criança, alto grau de ansiedade. A criança adquire, com o passar do tempo, uma certa capacidade de reagir e resistir com integridade psíquica a invasões na relação mãe-bebê. Winnicott (1978, p. 415) afirma que “invasões que exigem reações excessivas, porém, não podem ser compensadas.”

Entre as situações de angústia e sofrimento infantis, constituindo as típicas invasões na relação apontadas por Winnicott (1978), estão a imaturidade emocional, a depressão, a doença mental e a neurose maternas e a mais importante, inclusive para a presente pesquisa: a separação entre mãe e filho e circunstâncias que podem causar na criança “sensação de abandono”. Essas situações podem provocar descontinuidade na maternagem, inconsistência nas relações, momentos em que a criança experimenta tais sensações de abandono ou seja, os aludidos “*traumas invasivos*” que, como já foi mencionado, a criança ainda não tem condições de suportar. O autor assim descreve as conseqüências dessas situações:

É isso o que comumente ocorre na vida da criança muito pequena e um bebê que não teve qualquer pessoa para juntar seus pedaços, começa com uma desvantagem sua própria tarefa de auto-integração e talvez não consiga empreendê-la ou pelo menos não consiga manter sua integração com confiança. A tendência a integrar é ajudada por dois conjuntos de experiência: a técnica de cuidado infantil através da qual a temperatura do bebê é mantida, ele é manipulado, banhado, embalado e nomeado e, também, as experiências pulsionais agudas que tendem a tornar a personalidade una a partir do interior. Muitos bebês já se encontram a caminho da integração durante certos períodos de suas primeiras 24 horas de vida. Em outros o processo é retardado ou ocorrem recaídas por causa da inibição precoce do ataque voraz. Há longos espaços de tempo de vida de um bebê normal durante os quais não importa para ele ser muitos pedaços ou um ser inteiro, viver no rosto da mãe ou em seu próprio corpo, desde que de tempos em tempos ele se torne uno e sinta algo (WINNICOTT, 1978, p. 276).

⁷⁹ Em *Tudo Começa em Casa*, 1999, e em várias passagens da sua obra, o autor volta a insistir na importância nos primeiros meses de vida da criança, fulcro de sua análise como psiquiatra infantil e como estudioso do desenvolvimento da criança.

Freud, que fundamenta as pesquisas de Winnicott, em toda a sua obra ressalta as grandes necessidades básicas do homem, como a fome, a respiração e a sexualidade que provocam estímulos internos e externos, ou seja, provocam um tipo de excitação que deve ser descarregada ou satisfeita. O organismo da criança pequena é incapaz de promover a ação específica para a satisfação de suas necessidades. Precisa da “ajuda alheia”, denominada por Winnicott “maternagem”, que se concretiza pela iniciativa de uma pessoa (em geral mas não necessariamente a própria mãe) atenta ao esforço infantil de comunicação, como, por exemplo, seus gritos. Se há excessiva demora no atendimento, a criança sente-se desamparada e “o desamparo inicial é a fonte primordial de todos os motivos morais [de sofrimento]”. Quando atendida a tempo, a criança tem, então, a “experiência de satisfação” que provém do carinho, da continuidade e fidelidade da figura maternadora (FREUD, 1990, p. 431)⁸⁰.

Assim, a criança, segundo Freud (passim) e Winnicott (1999a), não pode ficar desamparada, pois do contrário, sofre uma experiência de abandono que causa um aumento de ansiedade com o qual, repito, ela não pode ainda lidar. Não devemos abandoná-la afirma Zazzo (1989) pois o desamparo causa ansiedade que, por sua vez, é o sinal de que a criança sente-se ameaçada por uma situação traumática, de perigo. Esse perigo está sempre ligado à sensação de “separação ou perda do objeto amado, ou uma perda de seu amor – uma perda ou separação que poderá de várias maneiras conduzir a um acúmulo de desejos insatisfeitos e, dessa maneira, a uma sensação de desamparo” (Freud, 1976, p. 99)⁸¹.

Após todas essas considerações teóricas sobre as necessidades de atendimento e satisfação do bebê, entendo que o problema da separação da mãe, que recorre a Creches e similares, está intimamente ligado à questão de quem deve exercer a maternagem e como essa deve ser exercida, para que a criança não corra demasiados riscos de se sentir abandonada. Pergunto: até que ponto é possível deixar a pequena criança, a partir de 4 ou 5 meses, ou mesmo antes, aos cuidados de outras pessoas, encarregadas dos estágios iniciais da Educação Infantil e facilitadoras⁸² da integração do seu desenvolvimento?

⁸⁰ Freud, escrito em 1895.

⁸¹ Freud, escrito em 1926, edição alemã.

⁸² O ambiente facilitador é expressão usada por Winnicott em vários momentos de sua obra, amplamente citada neste trabalho, para designar o ambiente ou atitude que propicie à criança uma relação integradora.

As palavras de Winnicott permitem-me o entendimento de que, com uma certa ajuda, o bebê é capaz de juntar seus pedaços e construir sua própria integração. A Educação Infantil, inicialmente proporcionada pela mãe, pode também ser efetuada, de forma paralela, na Creche/berçário, por uma maternagem adequada que, além do *holding* oferecido pela mãe, auxilie a criança a alcançar a necessária integridade.

É preciso que esta guarda da criança por outras pessoas – professores – não seja a causa da quebra da unidade *psique-soma* como núcleo do processo de desenvolvimento. Essa falta de unidade levaria a ocorrências perturbadoras na infância e continuariam presentes na vida futura da pessoa tornando-se, como explicita Souza (2001, p. 19), uma *linguagem passada que não passa*. Se a Educação Infantil, mediante o atendimento em instituições, falha e, conseqüentemente, causa dificuldades na integração psíquica da criança, terá fracassado em seus objetivos.

Para que isso não ocorra, espera-se que o bebê seja educado com carinho e afetividade, tendo suas necessidades satisfeitas. Usando as expressões de Winnicott (1978, p. 276), ele deve ser, entre outras coisas, *alimentado, manipulado, embalado, banhado e nomeado*. Esses cinco pontos constituem um verdadeiro programa pedagógico/educacional de inestimável valor, desde que seja compreendido em toda a extensão de sua importância para o desenvolvimento do bebê.

O Professor, formado em cursos de Educação Infantil que levem em consideração esses princípios, deve lembrar-se desses pontos básicos em relação ao bebê:

Alimentá-lo: desnecessário salientar a importância da alimentação para o bebê, mas é oportuno ressaltar que, para a criança muito pequena o cuidado físico com a saúde, confunde-se com a atitude de amor, afeto. Dar o peito, dar a mamadeira, oferecer a papinha na hora certa é missão da mãe ou do pai e do professor (da figura maternadora), que devem efetua-las com a atitude adequada ao momento, incluindo segurar no colo e aconchegar o bebê. Atitudes mudam completamente de significado, dependendo da qualidade afetiva que as envolve: indiferença, ódio, paciência, amor.

Manipulá-lo: tocar a criança, tomá-la nos braços, massageá-la (fazer o desenho de seu contorno corporal), acalmá-la é tão importante como

tocá-la no momento da troca de fraldas, da higienização, de passar um creme ou pomada, sempre conversando com ela, olhando-a nos olhos, brincando e dialogando com o bebê. Essa manipulação tem sempre, se queira ou não, positiva ou negativa, uma qualidade afetiva, física e emocional. O professor da Creche deve estar convencido e informado dos fundamentos teóricos dessas práticas. Se para o adulto ele está apenas *passando um creme*; para o bebê é uma sensação de prazer e de reconhecimento do próprio corpo⁸³, ou uma agressão e tudo isso tem a ver com a formação da sexualidade da criança.

Embalá-lo: esquecemo-nos dos bons hábitos instituídos por nossos avós, que usavam o berço de balanço, com efeito quase hipnótico, ou a chupeta, hábitos estes que, podem ou não ser considerados objetos ou fenômenos transicionais. Esses podem ser poderosos recursos para aliviar a ansiedade relacionada a uma situação nova ou a uma separação. Spitz (1996) também se refere a estas práticas. O colo e uma caminhada constituem embalo significativo. Afinal o bebê passou nove meses sendo embalado na barriga da mãe...

Banhá-lo: o banho deve ser um momento mágico e prazeroso para a criança e para o adulto que o proporciona. Deve transcorrer no tempo que for necessário, sem recomendações de não molhar o chão, principalmente nos berçários das Creches em que as oportunidades lúdicas para os bebês de até um ano e pouco, são limitadas. Precisa constar do programa pedagógico de recreação dessa criança e contar com brinquedos que o complementem.

Nomeá-lo: o bebê deve ser individualizado, chamado pelo nome, festejado pelo nome! Conversar com o bebê, dialogar com ele em todas as oportunidades é dever de um professor como o de um alfabetizador é o de ensinar a ler. As pessoas que atendem o berçário devem ser em

⁸³ Vale lembrar a teoria freudiana da sedução: a *sedução dos cuidados maternos*, em Três ensaios, de 1905 (1989, p. 175, 202, 209), posteriormente desenvolvida por Laplanche (1988) na sua *teoria da sedução generalizada*, que diz respeito à *inoculação* da sexualidade do adulto na criança, mediante os cuidados por ele proporcionados e a importância disso (SAAD, 1998, p. 9).

número suficiente para que isto aconteça de modo generoso. Cantar com as crianças ou utilizar um som com boa dicção também pode ser uma alternativa para alguns momentos. A linguagem do professor deve, portanto, ser compatível com a *cadeia do processo educativo institucional* da qual, agora, a educação do bebê participa.

A “tarefa da mãe”⁸⁴, sintetizada por Winnicott (1978, p. 292), permite-me estabelecer uma analogia entre as características da mãe “suficientemente boa e as do professor suficientemente bom em creches e berçários suficientemente bons.”

O uso de tais qualificativos por Winnicott significa que as pessoas, inclusive as mães, sendo seres humanos não podem ser perfeitos. Toda a preocupação com o ambiente da teoria Winnicottiana, que inclui as relações sociais do bebê com os pais e com a família, como produto de uma integração constante do meio social, torna essa teoria muito especial valorizando o impulso interno do bebê para a vida e deixando perceber que a mãe pode dividir a atividade maternadora e permitir a seu filho a criação de outros vínculos. Essa visão do pensamento de Winnicott, torna escusado explicar que Winnicott não corresponde nas críticas de Walkerdine (1995), às suas análises daquilo que as *grandes metanarrativas* das ciências esperam das mulheres. Para ela a sociedade acredita que

todas as mães possam naturalmente amar e brincar o tempo todo, e que isto trás como conseqüência, o desenvolvimento correto da criança, que carga, que culpa se coloca sobre as mulheres! As mães normais, pois não trabalham, elas não se cansam, elas têm espaço suficiente, e assim por diante (WALKERDINE, p. 207-216).

Os professores devem ser, portanto, suficientemente bons, pois são os que recebem a criança mediante um carinho expresso fisicamente (*holding*⁸⁵), pressupondo contato corporal, calor e movimento, ou quietude conforme a necessidade do bebê expressa pelo choro e outras manifestações.

⁸⁴ Hoje eu diria, dos pais...

⁸⁵ “Holding: do ponto de vista de Winnicott (1978) diz respeito às necessidades físicas do bebê que nesta fase de recém-nato não podem ainda ser diferenciadas das psicológicas, ocorrendo de modo concomitante. Protege o bebê das agressões fisiológicas oriundas do toque, da temperatura, dos ruídos, a sensação de queda entre outras. Inclui a completa rotina de cuidados diuturnos e acompanha as alterações do desenvolvimento da criança nos aspectos físico e psíquico” (Profª. Saad, entrevista em setembro 2001).

Essas necessidades podem ser de ordem física, como a de ter trocadas as suas fraldas, amainadas as suas cólicas ou de outra ordem como: necessidade de colo, calor, carinho, aconchego, consolo. Esse é, na teoria winnicottiana, o sentido da necessidade de a criança ser nomeada, manipulada, banhada, embalada, como já foi dito. O professor fornece ao bebê a oportunidade de realizar a transição entre a calma e a excitação, esperando alguma manifestação da criança antes, por exemplo, de dar-lhe o alimento ou de pô-la na cama para dormir. Oferece o alimento adequado nas horas adequadas; deixa, inicialmente, tal como a mãe suficientemente boa, que o bebê domine, procurando estar pronto a responder a seus apelos e permite que o bebê eleja seu objeto transicional, facilitando e enriquecendo seu processo de crescimento psíquico. Essa recepção refere-se, na situação de creche/berçário, a duas circunstâncias: 1) a criança recém-nascida, que chega pela primeira vez à Creche; 2) a criança um pouco maior, que também chega pela primeira vez ao berçário. Tanto um como outra, precisam ser assistidas de maneira mais próxima por mais tempo que as outras, sem serem consideradas manhosas ou birrentas, para que possam estabelecer novos vínculos. As crianças estão no estágio em que o ambiente deve ser de *holding* ativo⁸⁶ na adaptação às dificuldades do bebê, procurando oferecer um ambiente de proteção e intimidade (ARENDR, 2000) possibilitando-lhe o crescimento físico e emocional segundo sua própria capacidade.

No limite deste trabalho, como mais um ponto para a discussão do tema, proponho a seguinte reflexão: as poucas páginas aqui preenchidas, relativamente simples, revelam inúmeros saberes, teorias, habilidades, maturidade, capacidade de decisão, interpretação de sinais e balbucios (as crianças ainda não falam), superação tanto de perspectivas tradicionais indesejáveis como de modismos em voga, reconsideração de antigos conceitos de maternidade, de educação e outros. Tais quesitos devem fazer parte da formação do professor de bebês, principalmente dos menores, de 3 a 18 meses.

Os estudos e pesquisas que tive a oportunidade de realizar vieram a confirmar minha convicção de que para atender às necessidades dos bebês constatadas nas Creches, os princípios da psicanálise devem ser incorporados ao saber pedagógico, na formação de professores graduados e de que só assim a Educação Infantil poderá produzir efeito e desempenhar o papel que dela se espera na educação coletiva de bebês.

⁸⁶ *Holding ativo*: trata-se, segundo a teoria de Winnicott (1976), do ambiente adaptando-se às necessidades da criança.

Winnicott (*apud* MELLO FILHO, 1989, p. 31-32) foi um dos poucos psicanalistas a destacar o fato de que “somos o produto de uma integração constante e permanente com o meio, resultado, [...] do encontro dos processos de maturação com um ambiente facilitador” Para Winnicott (1978), a família (mãe, pai, avós) constitui o primeiro agrupamento de relações do indivíduo. Como já foi mencionado, trata-se da instituição de modo geral responsável pela primeira fase da educação da criança, análoga à socialização primária, conceito berger-luckmiano (1989). O nascimento é a primeira separação por que passa a criança. O seu corpo separa-se do de sua mãe antes que o bebê possa vê-la como um objeto diferente de si mesmo. Inicialmente o bebê experimenta um sentido de controle onipotente do meio ambiente e da realidade e, ao separar-se da mãe, sente uma separação⁸⁷, isto é, passa a perceber em si um aspecto que, no entanto, não faz parte dele mesmo, que não é o seu *self*. Segundo Winnicott (1978), isso pode causar-lhe um grande abalo, já que a separação denuncia para o bebê a fragilidade de seu sentimento de poder. No meu entender com a separação, a criança sente que o seu poder já não é mais total. Como há falhas no pronto atendimento de suas necessidades, a atividade de maternagem, geralmente exercida pela própria mãe, tem a função de diminuir o abalo e ajudar a criança a estabelecer um contato mediador com o princípio da realidade. Quando o meio social em que as pessoas estão culturalmente inseridas parece impelir a um esforço deliberado para “impedir que a mãe se torne uma pessoa [...] a criança fica desde o começo assegurada contra o choque associado à perda” (WINNICOTT, 1999a, p. 126). Na cultura ocidental (Europa e Américas em geral), já foi assim, hoje é diferente. Considera-se normal que a criança passe pelo choque da separação induzido pela mãe ao bebê que, se afastando dele, (por motivos diversos), impõe-lhe o princípio da realidade. Essa separação possibilita à mãe a realização profissional e pessoal, restando ainda áreas de resistência machista. A maioria das crianças aceita a separação, criando novos vínculos com familiares ou professores, que assumem seus cuidados. Há que se admitir, no entanto que algumas crianças, mais sensíveis, podem ser prejudicadas. Mas considera-se que a deliberada e

⁸⁷ A expressão utilizada por Winnicott (1999a, p. 126) foi “*cisão precoce e deliberada*”. Na minha ótica, nesse caso o autor se refere ao processo pelo qual o bebê começa a deixar de sentir a mãe como um *objeto subjetivo* perdendo a sensação de controle mágico, onipotente do ambiente. O autor refere-se aos enfoques do meio social e antropológicos que impõem uma separação precoce à criança, dependendo do modo como essa fase do desenvolvimento é vista, e aos ganhos e perdas decorrentes destas diferentes ideologias. Para um entendimento melhor do sentido desta afirmação seria necessário aprofundar os estudos antropológicos de Winnicott.

temporária separação da mãe, quando aceita pela criança,⁸⁸ pode constituir para ela uma experiência enriquecedora de seu caráter e de sua personalidade.

A realidade em que se vive, todavia, mostra que, muitas vezes, a renúncia ao desenvolvimento pessoal leva, no decorrer da história de cada um, a uma atitude de revolta e de desgosto. E isso interfere na relação da mãe com o seu bebê. A sociedade conservadora tende a rotular de egoístas as mulheres que se sentem dessa forma, como se tais sentimentos fossem característicos de uma personalidade feminina incompleta.

A formação cuidadosa e adequada dos professores para a Educação Infantil, para atuarem em Creche ou berçário, poderá, portanto, constituir uma força positiva, atuando no sentido de *holding*, isto é, de sustentar, conter e suportar (SOUZA, 2001) os bebês de 4 meses ou menos, na ausência de suas mães (pais e mães). Estarão, assim, auxiliando pais e filhos; os pais, na busca de seu crescimento como pessoa, cidadãos produtivos sem abrir mão da paternidade; os filhos, na superação de suas dificuldades, e na aquisição de um desenvolvimento integrado em direção a uma vida operosa e feliz. Para que isso ocorra, é necessária uma estreita interação entre os professores bem formados, o pai, a mãe e a família em geral. A instituição que acolhe crianças pequenas deve ser dinamizada por professores que sejam pessoas comprometidas com o trabalho junto às crianças e que tenham sólida formação para fazê-lo.

As reflexões de Winnicott (1999a) dirigindo-se a um grupo de serviço social⁸⁹ e de professores reforçam a idéia de que cursos destinados à formação de professores para a Educação Infantil⁹⁰ venham a beneficiar-se com princípios de natureza psicanalítica. Poderão oferecer a formação necessária para lidar com a criança, individualmente, sem deixar de lado a referência da escuta familiar e as práticas pedagógicas. Assim, tomo como

⁸⁸ Winnicott afirma literalmente: “há algumas culturas onde se faz um esforço deliberado para impedir que a mãe se torne uma pessoa, de tal modo que a criança fica desde o começo assegurada contra o choque associado à perda. Em nossa cultura, a tendência é encarar como um fato normal que a criança experimente o choque em toda a sua extensão, à medida que a mãe se torna uma pessoa adaptadora externa, embora tenhamos que admitir que há vítimas. Quando funciona, a riqueza da experiência se torna um argumento em seu favor. O estudo antropológico dessa área fornece material fascinante para o pesquisador em relação aos resultados da cisão precoce e deliberada, socialmente determinada, da figura materna” (1999a, p. 126).

⁸⁹ Referente a uma palestra realizada nas Escolas de Enfermagem – Serviço Social (em Oxford, Inglaterra, 26 de julho de 1966), já nos derradeiros anos da existência desse estuioso da psique infantil, falecido em 1971.

⁹⁰ Professores formados pela *modalidade normal* podem incluir-se nesse caso, embora a tendência desse nível de formação, por recomendação legal, seja desaparecer ou extinguir-se.

válida a transposição das recomendações e observações de Winnicott ao pessoal do serviço social, para a formação dos professores, objeto do presente estudo.

Winnicott (1999a) vê no papel social desses profissionais não psicanalistas uma característica preventiva do desconforto psíquico da criança que, para aliviar o seu sofrimento, pode “usar a ajuda pessoal... os vários grupos escolares e de todos os outros que conduzem ao grupo que chamamos sociedade” (p. 124). Este papel pode ser, também, o do grupo de professores encarregados da Educação Infantil. Winnicott (1999a) aponta para um sem número de casos na comunidade, nas escolas, por exemplo, em que as crianças apresentam sinais (sintomas) de sofrimento, mas que não são levadas a clínicas⁹¹. O profissional da Educação Infantil, observando o ambiente que o cerca em sua própria família ou na escola, percebe um contingente de crianças que pode ser auxiliado pelo próprio meio escolar. Isso pode, ou mesmo deveria ser feito tanto por professores como por professoras que, em número quase absoluto, abraçam esta atividade. Dirigindo-se a uma assembléia de professores, o autor afirma:

a grande maioria das crianças que vocês ensinam não são pacientes das clínicas. São crianças comuns... não há praticamente nenhuma criança que não necessite de ajuda em relação a algum problema pessoal, ontem, hoje ou amanhã. É comum vocês lidarem com esses problemas na escola através do conhecido método de ignorar o problema, ou por meio de uma disciplina cuidadosamente elaborada, ou ensinando algum tipo de trabalho à criança, ou facilitando os impulsos criativos (WINNICOTT, 1999a, p. 125).

Assim, o autor reforça e valoriza essa visão pedagógica⁹² que “precisa ser e precisa permanecer diferente da visão do assistente social e do psiquiatra infantil” (WINNICOTT, 1999a, p. 125). Acrescenta que os pequenos são beneficiados quando podem lidar com suas dificuldades por meio da ajuda do professor. Trazendo essas observações e princípios para o campo das exigências legais e sociais do estado *capitalista neoliberal brasileiro*, em relação à Educação Infantil, posso afirmar que a instituição dedicada à criança pequena terá sucesso na educação do bebê, dependendo da qualidade da maternagem nos primeiros meses de vida, da atitude da mãe em relação a seu filho e da disponibilidade dos

⁹¹ Isso na Inglaterra de 1967. No Brasil, então, a possibilidade de uma criança ser encaminhada a uma clínica psicológica, é ainda mais remota.

⁹² Embora se possa considerar essa atitude uma forma de psicanálise aplicada, o autor parece admitir que a visão de uma psicologia pedagógica, no sentido de que a sociedade adoce a pessoa mas também cura, é uma forma de provisão social útil à vida da criança com suas próprias dificuldades.

professores com formação superior adequada. A necessidade de sobrevivência das camadas populares mais carentes, a falta de alternativas da mulher para deixar sua criança segura, confortável e, para dedicar-se a algum trabalho que lhe garanta moradia e alimentação diária, por si só justificaria a existência de Creches e de pessoal formado especificamente para estas funções.

O papel da Educação Infantil, no entanto, vai além disso. Outras funções sociais lhe são atribuídas, por influência de novas posições na área da educação e pela procura desse atendimento por parte de todas as camadas da população que por sua vez são determinantes do surgimento de novas diretrizes legais.

Para receber as crianças bem pequenas, a partir de 3 ou 4 meses, os professores devem ter uma formação tal que os tornem conscientes de certos pontos:

- segundo Winnicott (1999a), a criança pequena precisa de tempo para elaborar e aproveitar as relações objetais novas e variadas que a instituição lhes proporciona. Se num instante a criança parece satisfeita e entretida com certa situação, no momento seguinte sente-se perdida e necessita de seu próprio berço, da mãe com o seu cheiro e o seu jeito. Isso é para a criança uma constante viagem de ida ao mundo a ser descoberto – e volta ao seu mundo interno. As pessoas que lidam na instituição, com a criança pequena, devem estar preparadas para essas voltas;
- devem também levar em conta a idade da criança. Se para o bebê as medidas são de certo teor, para uma criança de cerca de 2 anos as providências são outras. Por exemplo, é necessário saber conter as angústias próprias de cada um dos pequenos a seu cargo. A criança precisa que o professor não espere dela uma atitude de *lealdade*⁹³, mas pelo contrário, deve encontrar tolerância em relação a suas birras, má-criações, mesmo que essas possam parecer formas de *deslealdade* (WINNICOTT, 1999a, *passim*). Essas reações fazem parte de sua experimentação do ambiente, no decorrer de seu processo de crescimento. Trata-se de um processo de vai e vem, que ocorre na vida diária em casa e se repete na instituição educativa (berçário, Creche, escola infantil);
- a instituição deve apresentar um *ambiente facilitador* especialmente no início, quando a criança vivencia uma situação de dependência quase absoluta. Esse ambiente deve preservar uma “*qualidade humana*” característica de pessoas que lidam com crianças e

⁹³ Winnicott (1999a) utiliza estas expressões: lealdade e deslealdade.

não uma perfeição mecânica em relação a horário, higiene, saúde e outros semelhantes. Bem no princípio, o desenvolvimento ocorre segundo as tendências herdadas, em direção à vida (WINNICOTT, 1999a). A Educação Infantil (Creches e quejandos) apresenta uma educação alternativa à materna via uma “provisão ambiental satisfatória, que permite o desenvolvimento; se o ambiente não for satisfatório rompe-se a linha da vida, e as tendências herdadas, muito poderosas, não podem levar a criança à plenitude pessoal” (WINNICOTT, 1999a, p. 139).

Para Winnicott (1999a), a permanência de crianças pequenas nas Creches pode ser proveitosa, dependendo de cada caso. A maioria beneficia-se com as brincadeiras, jogos e certa disciplina. As crianças solitárias, como os filhos únicos e os temporãos, têm tudo a ganhar participando de brincadeiras interpessoais e criativas. O autor indica que “não pode haver uma decisão satisfatória que venha de cima no que diz respeito à idade apropriada para as crianças irem para a escola. Nessas questões delicadas, cada caso é um caso” (WINNICOTT, 1999a, p. 135).

Segundo Winnicott e o pensamento psicanalítico mais recente, recomenda-se certas atitudes com relação ao bebê, como, por exemplo, que se observe o modo pelo qual se toma uma criança nos braços. Pode-se imaginar, de forma caricata, “alguém fumando um cigarro e segurando um bebê pela perna, balançando-o e colocando-o no banho, todo mundo sabe que não é disso que o bebê necessita.” Recomenda, ainda: “se você tomar o corpo e a cabeça do bebê e não pensar que constituem uma unidade, e aí tentar apanhar um lenço ou qualquer outra coisa, pronto: a cabeça vai para trás, e a criança se divide em duas partes – cabeça e corpo. A criança começa a chorar e nunca mais vai se esquecer disso, coisa terrível é que nada é esquecido” (WINNICOTT, 1999a, p. 140-141).

Tais observações de Winnicott (1999a) mostram a delicadeza e a responsabilidade exigidas da instituição de acolhimento de crianças pequenas. Para ele, a criança de cerca de 4 meses, aproximadamente, é capaz de manter viva a idéia de um pai, uma mãe, babá, professor/educador/cuidador por alguns minutos, mas uma ausência prolongada, de horas, faz com que a imagem que o bebê tem dentro de si comece a se esmaecer. No caso da Creche, a criança pelo menos até dois anos precisa suportar o afastamento da mãe e, como contrapartida, o ambiente alternativo, diferente (algumas vezes substituto e complementar) deve contar com professores assíduos que compreendam ser fundamental essa continuidade confiável de cuidados e atendimentos pela mesma pessoa. Essa atitude de

comportar, conter, dar suporte (*colo, holding*) ao desenvolvimento é, na medida do possível, garantia contra a possibilidade da não integração. Os profissionais da Educação Infantil devem saber que estão, de certa maneira, embora de forma diferente, assumindo o papel de uma figura parental. Essa substituição às vezes pode ser o melhor para a criança e a instituição deve minimizar as possíveis conseqüências negativas.

Gabriela Portugal (1998, p. 14)⁹⁴ pesquisou, recentemente, os problemas da Creche “uma realidade e uma necessidade para milhares de famílias” e os efeitos desta sobre o desenvolvimento da criança. A autora não encontra explicação para o fato de que a formação do professor para esse nível, em seu país, tenha sido relegada a segundo plano, quando essas etapas precoces da educação mostram-se mais decisivas do que as posteriores. Do meu ponto de vista, isso também ocorre na sociedade brasileira: a formação do professor para a infância é relegada a um plano inferior. Em seus estudos sobre a qualidade da Creche e do educador que nela atua, G. Portugal aborda questões de materiais, equipamentos, currículos e princípios educativos. *A ratio educador-criança* (PORTUGAL, 1998, p. 180) é de fundamental importância, pois um número mais adequado de cuidadores torna-os mais disponíveis a ligações positivas.

Em sua investigação fundamentada na linha ecológica, interacionista, principalmente referente a teoria de Bronfenbrenner (1989, 1977), Gabriela Portugal (1989) ressalta, como já o fizera Winnicott (1999a, 1999b, 1999c), a necessidade de relações contínuas, confiáveis, empáticas e acolhedoras entre o professor e a criança, sem com isso afetar negativamente a relação com a mãe.

A adaptação ideal a uma situação de cuidados substitutos requer da parte da criança o estabelecimento de uma relação de segurança com uma terceira pessoa, isto sem alterar a relação com a mãe ou com outras pessoas de seu ambiente mais próximo (PORTUGAL, 1998, p. 185).

Para a autora, a situação desejável, objetivo da Educação Infantil, deve ser

uma elaboração interiorizada: provavelmente a criança chorou, protestou, os adultos terão compreendido o seu sofrimento ou dificuldade, deram-lhe tempo para amadurecer e estiveram ao seu lado ao longo deste percurso. A criança tira

⁹⁴ Gabriela Portugal (1998), professora na Universidade de Aveiro, Portugal, doutora em Psicologia da Educação.

proveito das suas novas experiências e começa a adquirir uma verdadeira segurança pessoal (PORTUGAL, 1998, p. 185).

Um ambiente facilitador, que auxilie a criança a estabelecer novos vínculos seria conveniente. E nesse contexto, quero ressaltar que Winnicott (1975) atribui ao *objeto transicional* a função de auxiliar a criança em momentos de ansiedade e frustração. Esse é o tema discutido no próximo item.

3.3.1 Fenômenos Transicionais: bola de lã e ponta de cobertor

A teoria winnicottiana aponta um elemento importante, facilitador da criação de novos vínculos pela criança, que não posso deixar de considerar: a função tranquilizadora dos fenômenos transicionais que podem iniciar-se com bebês de 6 a 8 meses, aproximadamente. Tais fenômenos foram identificados e analisados por Winnicott (1975) e conceituados como “fenômeno transicional e objeto transicional, referentes à área intermediária da experiência... entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi interpretado. O autor cita como exemplo de fenômeno transicional o uso de objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa” (WINNICOTT, p. 14-15). Reconhece também como fenômeno afim das atividades transicionais as ações de *sugar* o punho, o dedo, a chupeta, assim como o balbucio, o cantarolar antes de dormir, o embalo rítmico pelo balanço do berço ou no colo. O autor resalta que o fenômeno é “universal e de variedade infinita” (WINNICOTT, 1975, p. 10) o que impede uma classificação formal.

Dessa maneira, Winnicott (1975, p. 15) interessa-se por estudar a “primeira posseção” e a área intermediária entre a subjetividade das ações do bebê, que ainda não tem uma boa percepção de seus limites e “aquilo que é objetivamente percebido” (p. 15). Esse tipo de atividade da criança vai além da satisfação oral embora esta seja, aparentemente, o fundamento das demais.

Winnicott (1975) enumera algumas características dos fenômenos transicionais: o bebê chupa uma ponta do lençol ou fralda, juntamente com os dedos. O tecido é esfregado na boca ou chupado. Podem também ser usados babadores, lenços, dependendo daquilo

que estiver disponível. Sons, notas musicais e murmúrios podem, também, ser considerados.

Desses fenômenos podem decorrer outros de ordem mais individual eleitos pelo próprio bebê, como, por exemplo, a escolha de uma bola de lã, da ponta de um cobertor, de uma palavra, *de uma melodia, ou um maneirismo* que para ele podem ser essenciais como um antídoto contra a ansiedade, a depressão, conseqüência da separação dos pais ou de uma situação nova e desconhecida, como o início da freqüência a uma Creche. Esse objeto macio ou com outras características é o que Winnicott (1975, p. 17) denomina *objeto transicional*, sobre o qual

os pais vêm a saber de seu valor e levam-no consigo quando viajam. A mãe permite que fique sujo e até mesmo mal cheiroso, sabendo que, se lavá-lo, introduzirá uma ruptura que pode destruir o significado e o valor do objeto para ele.

Nas situações em que a criança é levada a enfrentar mudanças como a convivência em Creches ou berçários, *o objeto macio original* pode ser absolutamente necessário. Esta necessidade persiste por algum tempo, embora possa evoluir para outros interesses à medida que a criança se sinta segura e estabeleça vínculos positivos com o ambiente.

A criação do objeto transicional pelo bebê segue um caminho e uma seqüência desvelados por Winnicott (1975, p. 18-19), e que devem ser conhecidos, compreendidos pela família e pelos professores de bebês:

- o bebê assume direitos sobre o objeto e isso deve ser respeitado;
- “o objeto é afetuosamente acariciado, bem como exitadamente amado e mutilado; ele nunca deve mudar a menos que seja mudado pelo bebê” ;
- deve sobreviver ao amor e ao ódio instintuais que a criança lhe dedica e, também, à “agressividade pura, se esta for uma característica” da criança;
- “deve parecer ao bebê que lhe dá calor, ou que se move, ou que possui textura, ou que faz algo que pareça mostrar que tem vitalidade ou realidade próprias”;
- “é oriundo do exterior”, segundo o ponto de vista das outras pessoas, “mas não o é segundo o ponto de vista do bebê... Não é uma alucinação”

Seu destino é ser desvalorizado, já que o seu dono dele retira toda a atenção e sentido. Com o passar do tempo é “relegado ao limbo. Não é esquecido e não é pranteado.

Perde o significado, e isso se deve ao fato de que os fenômenos transicionais se tornaram difusos, se espalharam por todo o território intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo,” da forma como é percebido por todas as pessoas.

Um dos pontos importantes relativos ao objeto transicional é que, mediante o seu uso pelo bebê, pode-se perceber que esse já é capaz de representar, simbolizar o *seio da mãe*, substituindo-o por um objeto concreto. Segundo Winnicott (1975), o uso do objeto transicional é saudável para o bebê. Uma ligação forte demais com a mãe em situação muito solitária, em que a criança não tem oportunidade de estabelecer outros vínculos, pode ter conseqüências funestas para o seu desenvolvimento, na fase de separação-individuação (MAHLER, 1982). Nesse caso, o consolo do objeto transicional pode ser importante, porque contribui para diminuir a ansiedade e a depressão provocadas pela separação.

Como corolário desta assertiva, posso compreender que o ambiente acolhedor do berçário, simbolizando o colo materno, permitindo à criança apoiar-se em um “verdadeiro objeto transicional, em certos casos mais importante que a mãe” (WINNICOTT, 1975, p. 20), poderá ser enriquecedora e gratificante para a criança, conferindo-lhe mais autoconfiança, maior autonomia em suas decisões e no enfrentamento da vida. É de se notar que, no caso brasileiro, a permanência em Creches não corresponde a uma hospitalização, em que a criança permanece fora do lar dia e noite em regime de internato, privada completamente do convívio com a mãe.

Novaes (1998, p. 82), estudando as necessidades afetivas da criança hospitalizada, recorre à teoria winnicottiana para mostrar que o ato de brincar é importante na infância, mas tem um significado especial para a criança enferma, confinada em ambiente hospitalar. Esse “brincar” relaciona-se ao fenômeno transicional que “nasce por um ato criativo, a partir de algo que existe no ambiente e que é oferecido por este e escolhido pela criança”. É próprio do espaço de transição, onde ocorre a percepção, pela criança, da separação entre ela e o mundo (separação entre o mundo interno e o mundo externo), a superação do sincretismo inicial. O bebê, na Creche, separado da mãe, pode ter o mesmo *stress*⁹⁵ da criança hospitalizada e o uso do objeto transicional auxilia a tolerar o

⁹⁵ Novaes (1998, p. 33) usa e conceitua a palavra *stress* como uma tensão mental ou emocional distinguindo-a das definições da física, da mecânica e da fonética.

afastamento do ambiente familiar e, especialmente, da presença materna. Nesse sentido, a Creche e os professores podem incentivar, tal como o faz a mãe, as crianças de berçário a fazerem uso do objeto transicional, proporcionando ao bebê a oportunidade de autoconsolo.

Embora os pequenos sejam especialmente avessos à separação e corram o risco de não reterem na memória as figuras parentais, posso afirmar, após conhecer os estudos de Winnicott (1975 e outros), Zazzo (1989) e Spitz (1996), que este poder de retenção varia de criança para criança e que um ambiente acolhedor e a presença de objetos transicionais serão de grande validade em determinadas situações.

As trocas com o ambiente são em geral, menos intensas nos primeiros dias de vida e a criança não reconhece de imediato quem lhe oferece o seio (ou a mamadeira), limitando-se na maioria dos casos a mamar e dormir. Por outro lado, pela constância, continuidade, confiabilidade e aceitação presentes na relação mãe-bebê (encontrados nos cheiros, calores, gestos, jeitos, maneirismos), em poucas semanas a criança começa a reconhecer *algo familiar* e a sentir *algo especial* em relação à mãe.

No caso das Creches brasileiras, a criança com três ou quatro meses, idade mínima mais comum do ingresso em Creches, já estabeleceu o vínculo com a mãe. Este vínculo, portanto, não é cortado, uma vez que o bebê volta todas as tardes da Creche para o ambiente familiar e a mãe, em muitos casos, amamenta-o ao seio pela manhã e à noite. Tal situação é análoga à que ocorre em Reggio Emília, Itália, e nos Estados Unidos (ROSEMBERG, 1998). Nos exemplos citados por Spitz (1996), as circunstâncias são diferentes, pois as crianças pernoitam (vivem, moram) nas Creches, embora algumas tivessem o acompanhamento de suas mães (exemplo no item 3.4).

Considero que, se o ambiente em casa oferece o necessário *holding*, a criança, quando já obteve um certo sentimento de confiança e de segurança, pode com vantagem, criar novos vínculos e desenvolver-se adequadamente. Desse modo, para que a Creche cumpra seu objetivo pedagógico, relativo à Educação Infantil e, principalmente (mas não apenas), às crianças desfavorecidas economicamente e susceptíveis a um ambiente familiar algumas vezes adverso, é necessário que ofereça algo diferente daquilo que o lar pode ofertar. Esse *algo diferente* deve ser entendido não apenas como cuidados físicos quanto à saúde e alimentação (estes, é claro, imprescindíveis), mas também à interação ambiental,

no estabelecimento de novos vínculos, com professores, outras crianças, situações e atividades estimulantes (objetos e brinquedos pedagógicos, música, linguagem situações, lugares etc).

Winnicott (1975, p. 25) refere-se à “mãe suficientemente boa, não necessariamente à própria mãe do bebê como sendo aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração” A Creche deve adotar tal procedimento fazendo com que o ambiente se adapte à às necessidades do bebê.

A *mãe suficientemente boa* (ou a babá, ou o pai), nos primeiros momentos, deve ceder quase completamente às necessidades do bebê e, com o tempo, o faz cada vez menos, de modo gradativo, segundo o desenvolvimento do pequeno. Na Creche, e especialmente no berçário, o ambiente (professores), deve ser, acredito, também *suficientemente bom*⁹⁶ e corresponder às exigências das crianças levando em conta sua idade e sua capacidade de resistir a frustrações. Quando a criança ingressa na instituição, qualquer que seja a sua idade, essa situação de mudança deve ser considerada e o necessário conforto e atenção devem ser proporcionados para que ela se sinta confiante e possa formar novos vínculos suficientemente profundos e duradouros. Situações problemáticas podem ocorrer e os professores devem permanecer atentos, sempre avaliando a capacidade de resistência do bebê, sabendo que quanto menor a criança, mais riscos e conseqüências futuras podem seguir-se a frustrações prolongadas ou recorrentes. Ao contrário,

se tudo corre bem, o bebê, pode, na realidade, vir a lucrar com a experiência de frustração, já que a adaptação incompleta à necessidade torna mais reais os objetos, o que equivale a dizer, tão odiados quanto amados (WINNICOTT, 1975, p. 25).

A *mãe suficientemente boa*, tal como o professor da Creche, não é perfeita e é capaz de despertar amor e ao mesmo tempo raiva. Os primeiros dias da situação de berçário, para

⁹⁶ Com base em estudos efetuados ao longo deste trabalho e de minhas próprias pesquisas atuais e das realizadas anteriormente, vejo a possibilidade de que a Creche, bem orientada, com profissionais de nível superior, vocacionados e conscientes, possa exercer uma função de fenômeno transicional.

o bebê, são bastante difíceis e portanto deve haver um ambiente de *holding*, facilitando a formação de novos vínculos, permitindo à criança atenuar a frustração por meio de atitudes acolhedoras, entre elas o consentimento e mesmo o estímulo do uso e da criação de objetos transicionais (que não podem ser considerados *uma mania*, ou *um mau hábito*). Dessa forma, a criança sentir-se-á satisfeita em suas necessidades psico-educacionais básicas.

Enfim, essencial é a continuidade (no tempo) do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou objetos transicionais (WINNICOTT, 1975, p. 29).

3.4 “*IN STATU-NASCENDI*”

A gênese das primeiras relações do bebê com sua mãe foi também objeto de investigação de Spitz (1996), psicanalista americano⁹⁷. Para ele, a interação mãe e filho

também poderia ser considerada como relações sociais, não fosse a relação a ser examinada, fundamentalmente diferente de todas aquelas que interessam habitualmente os psicólogos sociais. Poderíamos nos perguntar por que os sociólogos ignoram o fato de que, na relação mãe-filho, teriam oportunidade de observar o início e a evolução das relações sociais, por assim dizer, *in statu-nascendi* (SPITZ, 1996, p. 9).

Essa relação, continua o autor, que se caracteriza como um vínculo puramente biológico (*in utero*), é transformada “passo a passo no que acaba se tornando a primeira relação social do indivíduo” (p. 10). É a passagem do fisiológico para o psicológico e social. Esse pensamento ou essa interpretação sócio-psicológica (diferente do objeto da psicologia social) tem outros padrinhos como George Simmel (1908) citado por Spitz (1996), que apontou para as investigações sociológicas do grupo mãe e filho, por ele denominada díade: nessa relação pode-se achar o germe de todo o desenvolvimento

⁹⁷Psicanalista naturalizado americano, nascido em Viena, Áustria, em 1887, e falecido em Denver, Colorado, em 1974. Seus estudos foram consagrados às crianças de menos de 2 anos de idade, e puseram em evidência a influência da ausência prolongada da mãe no desenvolvimento psicossomático do bebê. Estudou também a formação de outros vínculos que amenizam esta separação.

subseqüente das relações sociais de ordem superior. Spitz registra também que Freud, treze anos antes, sugeria este veio de análise.

Spitz (1996) estabelece um quadro geral de *normalidade*⁹⁸ da criança, começando pela personalidade do bebê, ainda não organizada. Nesta etapa, este não pode ainda tomar qualquer iniciativa (exceto gritar ou chorar e, ainda assim, não é convenientemente ouvido) e suas trocas mais freqüentes com o ambiente são fisiológicas. Além disso, a criança, nos primeiros dias de vida, só pode contar com a mãe ou um substituto dela, mesmo assim, em uma perspectiva sincrética.⁹⁹

A criança, no entanto, desde seus primeiros momentos, está inserida em seu contexto sócio-familiar ou institucional. A *mediação* entre as forças desse universo e a criança é feita pela mãe ou um substituto dela (o pai ou outra figura maternadora).

Segundo Spitz (1996, p. 199), sem esta mediação da maternagem são graves as conseqüências da falta física da mãe por morte, moléstia, hospitalização do filho ou por outros motivos quando, concomitantemente, o “substituto da mãe seja inadequado ou praticamente inexistente.”¹⁰⁰ O autor comprova essa afirmação em sua pesquisa apresentada mais adiante.

De maneira semelhante a Winnicott (1978), Spitz (1996, p. 4) fundamenta o seu modo de pensar no conceito freudiano de que o recém-nascido é “um organismo psicologicamente indiferenciado, nascido com um equipamento congênito e certas *Anlagen* (tendências)”. A partir dessa premissa o autor admite o processo de maturação e de desenvolvimento e adota algumas concepções de princípios psicanalíticos úteis ao conhecimento da criança no seu primeiro ano de vida.

Para Spitz (1996), a criança, no estágio denominado pré-objetal, tem sua capacidade de percepção protegida de ruídos e movimentos por uma “barreira ao estímulo”, que a resguarda durante as primeiras semanas de vida. Para ela, nesse período, o mundo exterior não existe. Apenas os barulhos ou movimentos muito fortes ou agressivos

⁹⁸ Termo sempre relativo quando se trata de traçar normas de comportamento infantil.

⁹⁹ Para o bebê de poucos dias o meio ambiente consiste apenas na mãe ou sua substituta, mas, ainda assim, tem dela uma visão que não é distinta de si próprio, não a percebe como um indivíduo diferente dele mesmo: tem uma visão sincrética do ambiente.

¹⁰⁰ Spitz (1996, p. 199) observa que nesta categoria cabem: a mãe, mesmo presente, que prive seu filho das provisões afetivas normais; a mãe que negligencia seu filho, por motivos de trabalho ou por falta de interesse.

perturbam sua quietude. A quietude geralmente é, na criança bem pequena, a maior demonstração de satisfação (prazer). Desde que nasce, o psiquismo do bebê é regido pelo prazer-desprazer e aos poucos o bebê vai conhecendo o mundo exterior. Spitz (1996) não aceita que já no útero a criança manifeste tais sensações de desprazer¹⁰¹.

O autor estabelece uma semelhança entre a emoção crua do adulto e os gritos e os choros, classificados como normais, do recém-nascido. Parecem pouco importantes, porque o bebê é pequeno e frágil. A percepção do bebê ainda não está organizada e, portanto, ele não pode distinguir as sensações internas dos estímulos que vêm de fora. Aos poucos, essa aprendizagem se estabelece e o comportamento vai sendo modificado pelas vivências e experiências. A percepção vai se desdobrando, a partir da região oral, nos cinco sentidos: tato, paladar, olfato, visão e audição. Uma importante aprendizagem é a percepção e o reconhecimento do rosto humano que, nos primeiros dias, se debruça inúmeras vezes sobre o berço infantil para satisfazer todas as suas necessidades. Assim, o rosto que a criança vê, associa-se ao prazer e à mitigação de sua ansiedade. Se o rosto humano, em que se destacam testa, olhos e nariz (*Gestalt-Sinal*, SPITZ, 1996, p. 72), fosse representado em uma boneca mecânica, esta não seria capaz de promover o desenvolvimento adequado da criança, porque

só uma relação recíproca pode fornecer o fator experiencial ao desenvolvimento do bebê, consistindo, como consiste, em uma troca circular contínua, em que os afetos desempenham o papel principal.

Muito importantes do ponto de vista psico-educacional, no atendimento em berçário, são as manifestações afetivas de ordem vocal, que favorecem o desenvolvimento da fala. Na família, nos primeiros dias de vida do bebê, a voz materna oferece os indispensáveis estímulos acústicos. No estágio pré-verbal, a mãe, e muitas vezes o pai, freqüentemente falam com o filho, chamam-no pelo nome e apelidos carinhosos. Muitas vezes um murmúrio contínuo acompanha a maternagem e a resposta do balbucio da criança está presente. Este procedimento precisa ser incentivado nas situações de berçário no desempenho das ações do professor. Segundo Spitz (1996, p. 73),

¹⁰¹ Hoje, sobre a fase intra-uterina, “há um número crescente de pesquisas sobre a vida do que pode ser observado em seu habitat natural por meio do ultra-som, bem como [...] outras técnicas na área da neurociência e no estudo dos processos neurofisiológicos da memória informações cada vez mais racionais [...]” (WILHEIM, 2001, p. 235-46).

a aquisição da fala, que tem início no decorrer do primeiro ano de vida, é um processo complexo. Envolve percepção e descarga de energia. Como fenômeno psicológico, a aquisição da fala fornece-nos, também, mais informações sobre a transição do bebê de um estado de passividade (em que a descarga de tensão obedece ao princípio do prazer-desprazer) para o estado de atividade, em que a descarga, como tal, torna-se uma fonte de satisfação. Nessa fase, a atividade sob a forma elementar de atividade lúdica, começa a contribuir para o desenvolvimento. A vocalização do bebê, que a princípio serve para descarregar tensão, passa por modificações progressivas até tornar-se um jogo em que a criança repete e imita sons que ela mesma produziu.

Spitz (1996), assim como Winnicott (1999a) Mahler (1982) e outros, partem do princípio de que quase todas as mães são suficientemente dedicadas e desse modo garantem, na relação mãe e filho, um clima emocional favorável. Os afetos, nessa época, são mais importantes que em qualquer outro período posterior da vida. Badinter (1985) argumenta que o amor materno deve ser socialmente incentivado e alimentado. Sua extensa pesquisa documental registra uma época, na história, em que esse amor não era uma prioridade, nem para a sociedade, nem para a mãe.

Spitz (1996, p. 72), por sua vez, reconhece que há uma infinita variedade de mães. A precocidade do sorriso e outros aspectos do desenvolvimento da criança vão depender da gama de afetos oferecida pela mãe, de suas atitudes, comportamentos e palavras.

Quando o bebê sente uma necessidade, esta provocará nele um afeto que conduzirá a mudanças comportamentais que, por sua vez, provocam uma resposta afetiva e sua atitude concomitante da mãe; ela se comporta “como se compreendesse” qual necessidade específica do bebê causa sua manifestação afetiva.

Todo o ambiente em que a criança vive influi sobre ela: pai, mãe, parentes, professores e funcionários das Creches e berçários, todos têm comportamentos afetivos para com a criança. O ambiente cultural, os costumes, tudo isso é transmitido à criança por intermediação da mãe (da maternagem).

Para compreender esta influência, é preciso levar em conta os fatores:

de um lado, a mãe, com sua individualidade madura e estruturada; de outro, a criança, cuja individualidade vai se abrindo, desenvolvendo e estabelecendo progressivamente. Os dois estão em contínua inter-relação circular. A mãe e o filho não vivem em um vácuo, mas em um meio sócio-econômico cujos referenciais mais diretos são os membros da família imediata, ao passo que seus referenciais mais distantes consistem no grupo étnico, na cultura, na tecnologia, na situação nacional, no período histórico e na tradição (SPITZ, 1996, p. 76).

A criança, com base em um mínimo de capacidades pré-formadas, vai adquirir um sem número de habilidades no decorrer da vida, porém é preciso concordar com Spitz (1996, p. 81) que “o primeiro ano de vida é o período mais plástico no desenvolvimento humano”, é aquele em que há um volume enorme de aprendizagens. Uma língua, os nomes dos objetos e pessoas, o que se come ou não, tudo é introdução ao desconhecido que fascina e apavora. Com tudo isso a responsabilidade dos profissionais das creches, os professores, aumenta .

Essas aprendizagens, que progridem na *inter-relação circular*, iniciam-se pela comunicação entre mãe e filho, mediante sinais e signos que representam situações ou objetos. Tanto para Spitz (1996) como para Mahler (1982), tais representações não obedecem aos padrões usados entre os adultos, pois a criança não dispõe da compreensão nem do vocabulário equivalente ao do adulto. Ela só dispõe da capacidade de emitir certos sinais que a mãe aprende a compreender. A mãe dirige-se à criança emitindo uma resposta intencional que, repetida, pode ser interpretada pela criança. Os sinais e signos emitidos pelo ambiente são percebidos pelo bebê mediante a tensão, a postura, a temperatura, o contato corporal ou da pele, além do ritmo, tempo, duração e inúmeros outros que não se pode detectar.

Spitz (1996) chama a atenção para o fato de que logo a criança começa a responder aos estímulos que atingem a sensibilidade profunda, tornando-se capaz de sensações que advêm de dentro para fora, denominadas, pelo autor, de “*organização sinestésica*”¹⁰² (p. 35). Esta funciona durante toda a vida, mas é negada pela civilização ocidental que não reconhece suas manifestações. São forças arcaicas, desencadeadas em situações de emergência, algumas vezes de forma violenta, por não estarem racionais e conscientemente controladas.

Quanto à questão afetiva, Spitz (1996) lembra que a criança oscila entre o princípio do *prazer-desprazer*, e que nesse binômio, o *desprazer* – que pode causar sentimento de frustração – tem tanta importância quanto a satisfação das necessidades e o *prazer*, para um crescimento saudável.

¹⁰² O homem ocidental valoriza a recepção externa, desconsiderando a introspecção e dificultando o acesso à consciência interiorizada. Spitz (1996) considera que nessa cultura o homem ignora as manifestações da sensibilidade profunda. O profeta, o hipnotizador, os médiuns ameaçam e perturbam a cultura estabelecida mas as sociedades de cultura oral e as primitivas cultivam esta sensibilidade. Os bebês possuem o *dom*; os signos sinestésicos são o meio de comunicação natural entre mãe e filho.

Portanto o afeto de prazer, que é uma das primeiras forças propulsoras no estabelecimento do objeto, assim como o afeto de desprazer, provocado pela perda do objeto, devem ser ambos vivenciados (SPITZ, 1996, p. 108).

A vivência das frustrações, ou do *afeto de desprazer*, no entanto, não deve ser imposta por meio de castigos físicos ou de outra natureza. Estas ocorrem normalmente, como parte da vida e nunca podem ser completamente evitadas. Nos primeiros seis meses, a autonomia da criança progride por influência das frustrações e compensações e ela se torna cada vez mais independente, ativa e criativa.

Na cultura ocidental, a mãe constitui, geralmente, a única figura de maternagem durante o primeiro ano de vida, embora haja presentemente uma nítida tendência para uma modificação nesse aspecto cultural com o envolvimento paterno cada vez maior na educação dos filhos, como já foi mencionado nesse estudo. Porém, há outras modalidades de cultura em que os cuidados com o bebê são diferentes. Em Bali, por exemplo, o pai substitui a mãe nos cuidados dispensados à criança, muito cedo, e em Samoa, várias mães cuidam de um mesmo bebê. Para tratar desse assunto, Spitz (1996) se vale dos estudos de Mead (1928) e Mead e McGregor (1951).

A investigação paciente e cuidadosa das conseqüências das modificações nas relações mãe-filho em diferentes culturas deverá fornecer-nos informações valiosas. Mostrará, em primeiro lugar, o que não deve ser feito; assim nos beneficiaremos dos erros dos outros, por um lado, e reconheceremos as conseqüências de nossos próprios erros, por outro. Isto nos propiciará sugestões para a prevenção, isto é, sobre como evitar condições que levam a deformações de caráter, e personalidade, e nos dará sugestões quanto às condições mais favoráveis para a criação e educação da criança (SPITZ, 1996, p. 122).

Para pesquisar esse campo do conhecimento, referente às relações mãe-filho Spitz (1996) recorreu à observação direta (como na investigação qualitativa), nos padrões da Psicologia Experimental. Utilizou, também, testes¹⁰³ já padronizados e validados desde 1932 por Charlotte Bühler (*et alii*). Trabalhou com uma equipe, durante um ano observando um total de 220 bebês. Entre os resultados por ele encontrados destaco o que se segue:

¹⁰³ Teste Buhler-Hetzer (1932) chamado teste Vienense (SPITZ, 1996, p. 15). Spitz utilizou os testes, mas concluiu que eles tiveram uma contribuição muito reduzida na pesquisa. Suas principais conclusões basearam-se nas observações diretas realizada pela equipe.

Até os dois meses de idade apenas três de nossos 145 sujeitos apresentaram reação de sorriso. Entre 2 e 6 meses 142 apresentaram essa reação e três não. Verificamos que, no momento em que 20 de nossos sujeitos produziam um determinado padrão de comportamento, podíamos esperar com segurança que a maioria de todos os nossos sujeitos neste nível de idade também a mostrassem (SPITZ, 1996, p. 15).

Zazzo (1989), em 1981, refere-se à descoberta de Spitz nessa pesquisa, de que bebês privados de suas mães e de substitutos adequados sofriam graves desgastes físicos e mentais. O autor mostra a atualidade da descoberta de Spitz, feita quarenta anos antes, e alerta para as inúmeras outras por ela deflagradas.

Chama a atenção para o fato de que Spitz baseava-se na teoria freudiana e nos ensinamentos de Wallon. O bebê percebe a mãe como objeto de investimento libidinal e sofre com a sua ausência. Zazzo (1989) reafirma sua convicção sobre a validade desse princípio da psicanálise e amplia-o para um tempo anterior à criação do vínculo afetivo pela criança. Na hipótese de Zazzo (1989), quando a atmosfera de odores, embalos e calor desaparecem, mesmo antes da constituição do objeto amoroso, a criança sofre.

Com base em uma analogia entre a Creche Confessional, objeto deste estudo de caso, e o trabalho de Spitz (1996), apresento as instituições em que o autor investigou o desenvolvimento de bebês hospitalizados. O trabalho se desenvolveu em duas grandes Instituições, uma denominada Creche, e a outra, Casa da Criança Abandonada. Os bebês, eram aí deixados, logo após o nascimento e aí permaneciam isolados dos demais – em ambientes onde só entravam pessoas com as mãos e vestimentas esterilizadas – até dois ou três meses de idade. A partir daí, eram colocados em cubículos individuais. Cada uma das instituições tinha suas peculiaridades.

A Creche era uma instituição penal, que recebia jovens delinquentes, grávidas, em geral, menores. Davam à luz numa maternidade próxima e permaneciam na Creche, cuidando dos filhos e de outras crianças, por até um ano. As crianças recebidas tinham um *background* negativo em face da à condição das mães: muitas, desajustadas, débeis mentais, problemáticas, psicopatas e criminosas. Muitas mostram comportamento de ansiedade em relação aos filhos, talvez, afirma o autor, por serem rotuladas como delinquentes e por má conduta social.

Nesse estabelecimento, as crianças eram colocadas com 2 ou 3 meses de idade, em cubículos de vidro, individuais, completamente fechados. Após completarem 6 meses,

eram transferidas para quartos com 4 ou 5 berços cada um. Os ambientes eram bem iluminados, paredes pintadas com cores claras e alegres. A Instituição contava com recursos financeiros e os médicos viam as crianças quando eram chamados. Estas eram cuidadas todo o tempo pelas mães, coordenadas por uma enfermeira chefe e substituídas eventualmente por outra mãe ou por uma jovem grávida. De preferência era escolhida uma que gostasse da criança. As crianças tinham brinquedos ao seu alcance e podiam, de seus cubículos ou berços, avistar o jardim e os demais berços das crianças maiores; permaneciam sempre atentas observando tudo o que se passava ao seu redor.

A Casa da Criança Abandonada recebia uma amostra de crianças (cerca de 35) típica de cidade grande. Havia algumas mães problemáticas, como as da Creche. Muitas crianças eram filhas de pessoas normais, com dificuldades financeiras, mas ajustadas. As mães eram casadas e pagavam uma pequena taxa para a criação de seu filho, ou eram solteiras que cuidavam de seus próprios filhos, além de uma outra criança durante três meses e ajudavam no serviço geral. Cinco enfermeiras também cuidavam dos cubículos e berços. A proporção era de uma enfermeira para cada cinco crianças. No entanto, como havia outras tarefas a realizar, as mamadeiras eram fixadas nos berços e as crianças recebiam, em forma de rodízio, a atenção da enfermeira, da ajudante e da mãe.

Spitz relata que, talvez devido à presença de sua equipe, os brinquedos começaram a aparecer e, no final da pesquisa, na Casa da Criança Abandonada quase todos tinham brinquedos. O ambiente era frio e deserto, e, para manter as crianças quietas, as enfermeiras penduravam lençóis ou cobertas sobre as grades dos pés e dos lados de cada berço, ocultando a criança do mundo e de todos os outros cubículos, confinando-a, deixando visível apenas o teto. Formava-se uma cavidade nos colchões, e essas crianças eram incapazes de se virar para fora dela (ao passo que bebês normais se viram para os lados mais ou menos no sétimo mês).

Nesses dois cenários desenvolveram-se as pesquisas de Spitz (1996), permitindo-lhe estabelecer relação entre problemas na interação mãe-filho e quadros clínicos da criança ou da mãe. Na maioria das vezes, a personalidade da mãe e o seu comportamento têm influência no desenvolvimento psicológico da criança. Entre os comportamentos inadequados estão a rejeição, a permissividade, a hostilidade disfarçada ou não, o desequilíbrio entre o excesso de carinho e a hostilidade.

Muitas mães, de ambas as instituições, mostravam algum grau de depressão e quase todas as da *Creche* não gostavam de tocar suas crianças e, ao cuidar delas, causavam muitos acidentes, expondo os bebês, muitas vezes, a riscos desnecessários.

Entre as mães da Instituição Penal (*Creche*) foram encontrados casos de psicoses e de tendências psicóticas sujeitas à depressão. Entre os filhos dessas mulheres, muitos manifestavam manipulação fecal¹⁰⁴. As mudanças de humor, nas mães depressivas, segundo Spitz (1996), afetavam profundamente as crianças contribuindo para a coprofagia. E, quando a mãe era deprimida, quase sempre esta depressão era encontrada na criança.

O mais importante achado de Spitz (1996) é o de que as doenças provocadas por carência afetiva ocorrem quando a criança “é privada dos cuidados maternos, e das provisões afetivas vitais que normalmente receberiam através dos intercâmbios com a mãe” (p. 199). Isso ocorre quando o substituto da mãe é inadequado ou praticamente inexistente.

O caso que se descreve a seguir é um exemplo citado por Spitz (1996, p. 201):

Caso 5 (feminino negra) (SPITZ, 1947b). Nada incomum foi observado durante os primeiros seis meses. Era uma criança negra, particularmente cordial, que sorria de modo radiante quando o observador se aproximava. Na idade de seis meses e meio observamos que seu comportamento sorridente e radiante havia cessado. Durante as duas semanas seguintes ela dormia pesadamente ao longo das 12 horas de nossa observação. Daí em diante ocorreu uma mudança em seu comportamento, que foi registrada do seguinte modo: ela permanecia imóvel no berço; quando alguém se aproximava, não levantava os ombros raramente levantava a cabeça, olhando o observador com uma expressão de profundo sofrimento, às vezes observada em animais doentes. Logo que o observador começava a falar com ela ou tocá-la, ela começava a chorar. Era um choro diferente, do choro comum dos bebês, que é acompanhado por algumas vocalizações de desagrado, e, às vezes, gritos. Ao invés disso, ela chorava silenciosamente, com as lágrimas rolando pelo rosto. Falar-lhe em tom brando e tranquilizador só provocava choro mais intenso, entremeado de gemidos e suspiros, sacudindo todo o corpo.

Essa reação agravou-se nos dois meses seguintes. Era cada vez mais difícil entrar em contato com a criança. Em nossos registros há uma anotação de sete semanas mais tarde, sobre o fato de que levamos quase uma hora para estabelecer contato com ela. Durante esse período, ela perdeu peso e apresentou um sério distúrbio de alimentação. Tinha dificuldade para reter e para comer o alimento.

¹⁰⁴ “Distúrbio psiquiátrico de tipo especial para o qual ainda não temos denominação específica: por isso são chamadas crianças coprofágicas” (Spitz, 1996, p. 189). São crianças que manipulam e ingerem as próprias fezes e muitas vezes apresentam depressão.

Quando a separação ocorre por um período de três meses, aproximadamente, a criança se recupera, mas podem ficar seqüelas. Por mais de 5 meses incorpora-se a *síndrome do hospitalismo*¹⁰⁵ (relatada no exemplo anterior), que pode chegar à idiotia e até a morte.

Quanto mais a criança estiver fusionada à mãe, quanto maior for o apego, mais grave será a consequência do afastamento. “É mais difícil substituir um objeto de amor satisfatório que um objeto de amor insatisfatório” (SPITZ, 1996, p. 206).

O autor conclui que a institucionalização não causa as altas taxas de mortalidade infantil, mas sim, aquilo que ocorre dentro da instituição, o modo como ela é conduzida. Na *Casa da Criança Abandonada*, quando 12 bebês eram cuidados por uma só enfermeira, as crianças eram emocionalmente carentes.

Spitz (1996), em suas conclusões, destaca alguns pontos úteis a uma proposta para a construção da relação *professor/criança*, em situação de berçário que referendam e complementam a teoria winnicottiana:

- a continuidade do processo de relacionamento mãe e filho (relações objetais) é pré-requisito para o desenvolvimento e funcionamento normais do psiquismo infantil. No berçário, devem ser criadas novas relações, confiáveis e contínuas (WINNICOTT, 1999a, 1999b, 1999c);
- os desvios nessas relações associam-se a distúrbios no desenvolvimento psíquico da criança. Os laços alternativos confiáveis, contínuos, empáticos e receptivos estabelecidos nos berçários podem oferecer oportunidade de um funcionamento normal ao psiquismo infantil. Do contrário, distúrbios graves sofridos no período de sua formação psíquica deixam cicatrizes emocionais. Mais tarde podem surgir patologias no adolescente ou no adulto;
- boas relações objetais (mãe e filho) no primeiro ano de vida são o prenúncio da capacidade de estabelecer transferência positiva. Daí a importância da formação em nível superior de professores e de sua presença nos berçários, em número, assiduidade e qualificação suficiente, para as crianças a eles confiadas;

¹⁰⁵ Zazzo (1989) comenta que o termo “síndrome do hospitalismo” é restritivo, já que a perda da mãe pode ocorrer por muitas outras circunstâncias que não a hospitalização do bebê.

- todas as relações humanas posteriores, a relação de amor, a hipnótica, a de liderança grupal, as interpessoais são originadas pela relação mãe e filho;
- o estudo dessas relações constituem a base para a compreensão das forças e condições que fazem do homem um ser social. Estabelecendo um paralelo, posso afirmar que esta socialização corresponde àquela denominada “primária” pelos sociólogos Luckmann e Berger (1985), que é fundamental para o alcance dos demais níveis de socialização necessários ao desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista psíquico como sociológico;

Spitz afirma, também, que a maneira de criar os filhos delineia, na sociedade, a tipologia e a qualidade de suas instituições. Inversamente, conforme aponta também Badinter (1985), a sociedade, com sua cultura, influi na determinação da qualidade humana de seus componentes.

Entre as perspectivas que contribuíram para uma visão otimista da educação precoce da criança, fora do lar, segundo os novos parâmetros ditados pelas exigências sociais da passagem do século, está a de Zazzo (1989), que defende a maturidade e autonomia da criança, demonstradas em suas pesquisas, e as vantagens da construção de novos vínculos, mesmo em tenra idade, para o enriquecimento da educação da infância.

Zazzo (1989, p. 19) indica a possibilidade do estudo da conduta real da criança, analisada em suas diferentes dimensões ou em sua evolução, considerando-se suas “alometrias¹⁰⁶ que variam de uma idade para a outra”. Segundo ele, existe uma resistência no campo da psicologia em se considerar a criança sob um novo ponto de vista, já que as teorias atuais estão ligadas ao modo de ver tradicional. É preciso, portanto, “olhar de outra maneira. Acionar novas luzes. Inaugurar outras abordagens [...]. Nenhum programa, nenhum modelo. Mas a questão está colocada. Os objetivos estão designados. Então, as respostas virão” (ZAZZO, 1989, p. 22).

Esse novo olhar da Psicologia alia a perspectiva “*genética*” à “*infantil*”, que se refere a análises de setores definidos do desenvolvimento. Entendo, dessa forma, que

¹⁰⁶ Em biologia, “alometria” designa as modificações das “taxas de crescimento observáveis durante o desenvolvimento de um organismo” (ZAZZO, 1989, p. 21).

paralelamente às investigações relativas à epistemologia genética, precisam ser desenvolvidas pesquisas referentes às diferentes idades e situações vividas pelas crianças, o que coincide com o propósito do presente trabalho com que procuro analisar as relações entre professores e bebês de Creches em situação de berçário com base nos princípios psicanalíticos.

Zazzo (1989, p. 25) descortina um evidente progresso na “*ciência da infância*” desde as décadas de 1960 e 1970 e assinala especialmente a observação de dois fatos que toma como indícios desse progresso. O primeiro é relativo à “capacidade precocíssima de imitação” de que a criança é dotada e o segundo diz respeito à “idade tardia da identificação de si na imagem do espelho.” É significativa a experiência por ele vivida, em 1947, com seu filho de três semanas, na qual constata que esse o imitava, quando o pai lhe mostrava a língua. Repetiu a experiência com 15 recém-nascidos, obtendo o mesmo resultado ou ainda um mais precoce, *desde a idade de dez ou quinze dias*, em média (ZAZZO, 1989, p. 32 e 68). Outra experiência com o próprio filho, aos dois anos completos, (1949) que pela primeira vez parecia-lhe reconhecer-se no espelho, levou-o a observar este comportamento em outras crianças, com resultados, para ele, surpreendentes. Zazzo (1989, p. 40), de formação acadêmica tradicional, surpreendeu-se com ambas as constatações, já que a idade mínima para imitação considerada até então era entre dois e três meses (confirmada pelas pesquisas de Spitz, 1996) e a do reconhecimento no espelho, nove meses.

Na época, o autor não obteve de seus pares a convalidação de suas observações e esses lhe atribuíram um ocasional engano em suas observações e interpretações. Após dez anos (já em 1964, aproximadamente) de acumulação de dados “bem controlados”, o autor esboçou uma explicação plausível, afirmando:

quinze anos mais tarde, americanos e alguns outros refaziam a descoberta. E mais ou menos na mesma época houve uma explosão de novas pesquisas, inclusive muitas sobre o reconhecimento de si no espelho. Era mesmo em torno de 2 anos que a criança conseguia identificar-se (ZAZZO, 1989, p. 26).

Inovações técnicas para observações e experimentações contribuíram para a descoberta das competências e atitudes dos bebês fossem deslocadas do 3º semestre de vida para o primeiro mês, semana, dia

nos campos da emoção, da comunicação, expressões como sorriso, a percepção do mundo exterior. Em resumo, a criança é muito mais precoce, menos imatura, mais autônoma do que acreditávamos. E é capaz, por exemplo, de discriminação visual, mesmo se sua acomodação é má, desde uma semana: o argumento de quase-cegueira que me opuseram antigamente, à possibilidade de meu filho imitar-me, era falso (ZAZZO, 1989, p. 26).

Até o final dos anos de 1940 a criança era considerada “um ser que mamava... Uma espécie de larva, sim, que a gente amamenta e ceva, empanturra de leite que dorme o resto do tempo” (ZAZZO, 1989, p. 31), ao passo que dos anos 80 em diante descobriu-se que o recém-nascido tem necessidade de contatos físicos, trocas sociais, sendo capaz de finas percepções e comportamentos adaptativos. Para isso foram realizados estudos minuciosos (por profissionais da área) em todo o mundo, compreendendo centenas de observações “para saber como o pequeno bebê estabelece laços com seu meio humano, com a mãe, com o pai etc” O sorriso foi reconhecido como o mais característico sinal da natureza humana, significando afeição e reconhecimento. Os prenúncios desse *sorriso* surgem logo após o nascimento e, três semanas depois, já pode ser considerado mais ou menos socializado.

Cerca de 10 anos de estudos e observações de Zazzo (1989) confirmam a precocidade da imitação e do sorriso socializado. Estes estudos mostraram também que “desde o nascimento, os sistemas sensoriais (audição, olfato e visão) estão prontos para funcionar” (ZAZZO, 1998, p. 32). O reconhecimento de odores maternos também foi localizado na criança entre 10 e 15 dias. Essa capacidade entra na composição da função *transicional*, segundo a teoria winnicottiana, do ambiente e dos objetos, o que se confirma na citação: “Usava-se esta capacidade como técnica de apaziguamento, colocando diante da criança as roupas usadas por sua mãe para que se acalmasse” (ZAZZO, 1998, p. 39). A definição da cronologia dessa capacidade infantil deslocou-se, portanto, de três a quatro anos de idade para alguns meros *dias* de vida! O mesmo fato ocorre com a distinção das vozes masculina e feminina, ao início da formação do *eu diferenciado do outro* nos primeiros 30 dias e a diferenciação entre *dia e noite*.

As várias pesquisas consultadas para a realização desse trabalho indicam que as reações das crianças não são homogêneas, vislumbrando-se um vasto campo de investigação para que se conheçam as causas dessas diferenças. A possibilidade de adoção da mãe substituta é considerada válida e, por analogia, a opção por Creches e berçários pode ser estimulante e enriquecedora para a criança.

Sobre a questão do trabalho feminino e a delegação de grande parte da educação das crianças a terceiros, características do fim do século XX, Zazzo (1989) esclarece que não pode ser estabelecida uma regra geral a respeito, embora admita como desejável que os pais se ocupem da educação de sua criança. O autor argumenta, no entanto, que as longas licenças-maternidade põem ser discriminativas em relação à mulher, aumentando as desigualdades de oportunidades de profissionalização feminina. E mais: “também não é muito bom que a criança seja cuidada sempre e unicamente por uma pessoa” (ZAZZO, 1989, p. 35). A participação de ambos os pais, como está sendo cada vez mais freqüente, é desejável.

Fatores hereditários e sociais são também consideráveis na determinação da qualidade de vida da criança. No que toca à socialização, notadamente em relação ao contato com adultos, o autor destaca que em grande parte das vezes, aqueles compreendem mal as crianças, superestimam sua capacidade de desenvolvimento do pensamento lógico e subestimam sua capacidade de resolução de problemas práticos.

Zazzo (1989) assegura, com referência à criança de menos de 6 meses, que

o essencial é não abandonar o bebê, é ocupar-se bastante dele, criar em torno dele uma atmosfera calorosa, e estimulante, Ele tem necessidade de todo tipo de estímulo, de contato físico e ternura tanto quanto precisa de leite. Seu dinamismo pessoal fará o resto. Com tudo o que você lhe dá no dia a dia, ele vai construir-se na superabundância de suas criações (Zazzo, 1989, p. 40).

O reconhecimento destas maiores habilidades e capacidades para a autonomia e o aprofundamento no conhecimento das relações “ambiente suficientemente bom - bebê”, para usar a expressão de Winnicott (1999a), possibilitam hoje, maior tranqüilidade aos pais para confiar seus filhos a Creches e berçários em idades bastante precoces, desde que estes ambientes sejam dinamizados por professores que propiciem e favoreçam a construção de novos vínculos, enriquecedores e propulsores do desenvolvimento infantil.

A contribuição da pesquisa de Mahler (1982) sobre a fase de separação-individuação, que se inicia aos 5 meses aproximadamente e vai até aos três anos, é também fundamental para o estudo da criança de zero a dezoito meses, objeto do presente trabalho. Para a autora, essa fase apresenta sub-fases, com as características especiais, tal como se segue.

1ª Sub-Fase (5 a 10 meses). A quase total dependência corporal da mãe tende a diminuir nessa fase e, ao mesmo tempo, o bebê adquire a aptidão para sentar-se, engatinhar, subir nos móveis, degraus ou outros objetos, levantar-se, afastar-se, voltar. Observa, esquadrinhando, todo o ambiente, e progride a coordenação mãos, boca, olhos. Interessa-se ativamente pelo mundo externo, pega e agarra o corpo da mãe e prefere permanecer junto a ela, a seus pés, distraído com algum brinquedo.



Foto 1 - Brinquedos

2ª Sub-Fase (10 a 15 meses). É chamada período de exploração. O bebê está em plena expansão de suas habilidades motoras, explorando as pessoas e o ambiente. Rasteja e engatinha, obtendo grande prazer com estas atividades e com todas as conquistas decorrentes, como atingir pessoas e objetos. Supera com facilidade as frustrações causadas por quedas e batidas. Aceita permanecer em ambientes fora de casa, desde que se acostume com os substitutos, o que será mais difícil nas fases posteriores.

Com a maturação do aparelho locomotor, a criança começa a aventurar-se além dos pés de sua mãe, ficando, com frequência tão absorvida em sua própria atividade que, por longos períodos, parece esquecida da presença materna. Volta, porém, periodicamente, até a mãe, parecendo necessitar de reabastecimento emocional (MAHLER, 1982, p. 37)

Essa volta pode também ser causada por cansaço, ou ansiedade. Essas duas sub-fases facilitam o entendimento das características correspondentes ao desenvolvimento do bebê, na faixa etária objeto do presente trabalho.

3ª Subfase (14 a 22 meses). Trata-se da chamada etapa de reaproximação, que se inicia quando a criança domina a marcha, sentindo-se autorizada e compelida a distanciar-se da figura matadora. Isso causa grande prazer pela conquista da autonomia e auto-afirmação,

mas ao mesmo tempo surgem sentimentos de ansiedade pela separação. Essa capacidade de locomoção recém-conquistada aumenta significativamente na criança a consciência de sua separação física da mãe. A criança já se habitua às suas novas habilidades, e a euforia causada por essa conquista diminui, podendo a atenção e o prazer serem transferidos para outras atividades. Um ligeiro receio da perda da mãe faz com que a criança fique surpresa ao constatar, quando cai, se fere ou se aborrece de alguma forma, que ela não se encontra automaticamente a seu lado.

Nesta subfase a tendência para a exploração, é substituída por uma ativa reaproximação fazendo com que o bebê procure sempre se assegurar do lugar onde a mãe se encontra. Deseja também compartilhar com ela suas novas habilidades e experiências. Surgem aí os primeiros sinais de agressividade dirigida, já que esse é o início do período anal. Começa a comunicação verbal e o uso das expressões, *meu*, e *mim* tornam-se constantes. Podem surgir perturbações normais no sono, indicando a ansiedade provocada pelo processo de separação-indivuação.

4ª Subfase (dos 22 meses aos 3 anos e meio). O desenvolvimento das funções cognitivas caracteriza este período pela comunicação oral, as fantasias e o crescimento da consciência da realidade. A sensação de individuação acentua-se consideravelmente, e a presença da mãe já não é tão fundamental.

O conhecimento da teoria do *apego*, torna mais fácil, para o adulto, compreender, dependendo das circunstâncias, a passagem da criança pelo estado fusional mãe-filho e pela etapa de individuação/separação, de certa forma, facilitando-as. Fortalece ao mesmo tempo, a idéia de uma criança que, muito nova, depois de formar vínculos com a mãe, já pode estabelecer diferentes relações com várias pessoas, adultos e crianças, e construir sua autonomia e identidade. Para isto é preciso que estas relações alternativas sejam confiáveis e baseadas na ação de um professor mediante inter-relações empáticas, verdadeiras e confiáveis (Capítulo 3, p. 126 desse trabalho).

Bowlby (1984, p. 209) atribui ao *apego* “a busca e manutenção da proximidade de outro indivíduo” e estuda essa manifestação psíquica na relação mãe-filho. É uma função biológica com um componente social que se desenvolve mediante interação com o meio, em torno da figura central, que é a mãe.

O bebê pode apegar-se a outras crianças que não participam de sua maternagem. Pesquisadores têm observado estas reações além de comportamentos de apego em culturas diferentes. Schaffer e Emerson (1964) investigaram crianças escocesas registrando que após apegarem-se às mães, todas as crianças, mesmo as bem pequenas, de meses, estavam apegadas a outras figuras (*apud* BOWLBY, 1984).

Se a sociedade quer atender institucionalmente seus bebês, conferindo-lhes e a seus pais o direito a uma educação adequada, é preciso que professores de Creches e berçários assumam os princípios teóricos que fundamentaram esse trabalho e outros, incluídos na presente investigação. O crescente número de pesquisas e novidades que constantemente despontam em relação à primeira infância vão modificando a sociedade que trata a criança.

Principalmente nos primeiros meses de vida até um ano, os professores precisam ter sólido conhecimento do desenvolvimento físico e emocional da criança. Spitz (1996) comprova, mediante observação, que crianças podem ter importantes desgastes físicos e mentais, em consequência da separação da mãe, “quando não encontra uma mãe substituta conveniente e quando esta separação é radical e prolongada por mais de 3 meses”.¹⁰⁷ Isto não ocorre nas Creches brasileiras, porque o afastamento temporário da criança em relação à mãe (a criança retorna diariamente à companhia da mãe) pode ocorrer sem desgaste físico e mental da criança, desde que essas instituições ofereçam professores “suficientemente bons” (WINNICOTT, 1999, *passim*), em número proporcional à quantidade de crianças e um ambiente estimulador que propicie educação, consistindo em afetividade expressa em cuidados e ludicidade.

As descobertas sobre a construção das capacidades cognitivas das crianças e do significado de seu desenvolvimento motor comprovam que, ao contrário do que se acreditava anteriormente, a criança tem possibilidades que se evidenciam até com dias de

¹⁰⁷ Síndrome da “depressão anaclítica” denominação atribuída por Spitz (1946b) para designar o distúrbio sofrido por uma criança que “permanece privada de sua mãe, sem ter recebido um substituto aceitável”, por um período superior a 3 meses. Para maiores detalhes da síndrome, ver Spitz (1996), Capítulo XIV, p. 200 a 212.

nascida. As conclusões das experiências de Piaget (1978) sobre o conceito de reversibilidade (que, para o autor, aparece na criança aos 5/6 anos), assim como as de Zazzo (1989) (identificação, pela criança, da própria imagem no espelho,¹⁰⁸ autoconsciência, surgindo aproximadamente aos dois anos de idade), constituíram uma tarefa muito trabalhosa. As “evidências” destas constatações se propagam progressivamente, reveladas por estudos psicológicos e ainda desconhecidos, até hoje, por adultos como pais e professores. Principalmente os professores precisariam compreender que, aquilo que é, para eles, evidente, talvez ainda não o seja para o seu pequeno aprendiz.

Com efeito, Zazzo (1989, p. 27), afirma:

a criança é muito mais precoce do que pensávamos para tudo o que é recepção, assimilação dos dados do mundo exterior, físico e humano – em resumo para sua adaptação e sua autonomia no presente – e muito mais tarda para tudo o que é domínio das evidências lógicas e para essas construções especificamente humanas pelas quais se elabora o desdobramento mental de si e do mundo.

Nesse momento, é oportuno retomar os objetivos desta pesquisa em que me proponho, primeiro, a mostrar a importância social da Educação Infantil em berçários, tanto como apoio à família como incremento das possibilidades de os bebês se desenvolverem de forma mais enriquecida; segundo, a apontar as necessidades psico-educacionais da criança na Creche e terceiro a prescrever uma formação sólida e bem fundamentada aos professores encarregados deste nível educacional, obtidos em cursos de Pedagogia.

Encontro em Zazzo (1989), Spitz (1996) e Mahler (1982) importantes argumentos que reforçam minhas proposições iniciais:

- nos últimos 30 anos, foi confirmada a idéia de que o recém-nascido tem, além do alimento, necessidades de contatos e trocas com outras pessoas, e que muito cedo já é capaz de comportamentos adaptativos;

¹⁰⁸ Centenas de crianças de idades variadas desfilando em frente a um espelho para estudo dos processos de individualização infantil, ou seja, o conhecimento da idade em que a criança é capaz de reconhecer-se com pessoa (ZAZZO, 1989).

- após os primeiros contatos com sua mãe, a criança é capaz de distinguir, aos 15 dias de nascida, o cheiro da roupa por ela usada e a voz feminina da masculina;
- caso seja abandonado, mesmo antes de reconhecer a mãe, o bebê sofre. Sofre se não puder criar outros vínculos. Sofre também quando perde a atmosfera de calor de odores e de embalos;
- aos 6 ou 7 meses, a criança já reconhece a mãe como objeto de amor;
- a fase de separação-individação (dos cinco meses aos três anos aproximadamente) é fundamental para a compreensão da criança até 18 meses.
- embora possa ser uma opção positiva que a criança permaneça com os pais até mais ou menos um ano de idade ou mais, reconhece-se que licenças-maternidade muito prolongadas podem trazer desigualdades profissionais e preconceitos contra a mulher. É também, reconhecido que ser cuidada por outras pessoas, habilitadas, pode ser um fator enriquecedor para a criança, desde que os pais, a família, participem de perto dessa educação.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTEGRAÇÃO NO RELACIONAMENTO PROFESSOR-BEBÊ

A pesquisa nas ciências humanas, como na Educação e na Psicologia entre outras, envolve estudo, observação e análise do campo a ser investigado. Esse campo, segundo os metodólogos como Zazzo (1989), pode ser o cotidiano da casa, da escola, da Creche, da rua. Seu estudo demanda um espaço prolongado de tempo, que necessita estender-se por meses ou anos, como no presente caso em que a qualidade das relações da criança com seu meio ambiente precisava ser acompanhada.

É interessante notar que Zazzo (1989), mesmo já tendo recorrido a pesquisas de tipo laboratorial, mostra-se favorável à modalidade qualitativa de investigação, quando enfatiza:

no atual estado de coisas o campo é menos freqüentado que o laboratório e é, apesar disso, sobre o campo, isto é, “em situação habitual” (em casa, na escola, na Creche, na rua etc.) que as globalidades de que falávamos e as relações das crianças com seu meio podem ser observadas, analisadas (ZAZZO, 1989, p. 23).

De acordo com o que foi explicitado na metodologia, a pesquisa constituiu na coleta de dados mediante observação seguida de categorização dos dados e posterior análise. A análise realizada, após a categorização, refere-se aos dados colhidos nas observações. As categorias foram estabelecidas à luz dos suportes teóricos apresentados no Capítulo 3 com base nas características das interações observadas entre bebês e monitoras e demais funcionários que se relacionam com os bebês, e a dos bebês entre si. Os dados registrados na memória das anotações e entrevistas foram, então, organizados naquelas categorias entre as quais foram selecionadas as situações indicadoras da satisfação ou

insatisfação da criança dentro da relação cuidador-bebê. As categorias, nesse trabalho, são representadas no formato gráfico de figuras, em número de 28.

Ressaltando que se referem a circunstâncias relativas à integração do bebê, enumero as figuras apresentadas a partir da página seguinte. As referentes ao primeiro trimestre da pesquisa denominei: A chegada, A espera, Desatenção, Manha, Forçar a criança a despertar, Isolamento, Alimentação e Sono, Dor de barriga, No banho, Embalando, Brincadeiras, Recreação no corredor, O terraço, Bia, Luc e o cobertor, Luc e o balão; e, ao segundo trimestre: Preferências, Compreensão de sinais, Funções motoras I, Funções motoras II, Nomeação, Linguagem, Agressividade, Fome, Mamar no colo, Planejamento da ação de voluntários, Aspectos Lúdicos.

Foi mantido o registro das datas das ocorrências para que se pudesse captar e aquilatar a cronologia da evolução das relações monitora-bebê e do próprio desenvolvimento das crianças, já que nesta idade as transformações são muito rápidas e em questão de dias o sujeito das observações se transforma de um ser que se arrasta, em um andarilho.

As categorias foram, pois, surgindo no decorrer da análise das observações registradas no primeiro e no segundo trimestre do estudo, em consequência da comparação e do confronto dessa realidade com as teorias visitadas formando *um corpo de conhecimentos* relevantes para a prática pedagógica. Esse corpo de conhecimento versa sobre a importância das relações objetivas nos primeiros meses, estuda o processo de separação individualização, recomenda laços afetivos alternativos, confiáveis, contínuos, empáticos e receptivos; refere-se a esse momento como o da socialização primária (LUCKMANN E BERGER, 1985), fundamental para o alcance do desenvolvimento humano; a Creche, o berçário como um útero social ou a proteção da intimidade necessária ao desenvolvimento da infância (ARENDETT, 2000).

A medida em que as observações iam sendo realizadas, aquele *corpo de conhecimentos* foi configurando relações e conclusões lógicas, coerentes com as necessidades reveladas, com a interação ou não criança-monitora, com a ludicidade e o ambiente físico. Este último aspecto impôs-se significativamente já que a série de ocorrências no espaço aberto do terraço existente na Creche apresentava uma caracterização própria como se o ambiente provocasse certos comportamentos nas crianças

e não outros¹⁰⁹. As características e as dimensões do espaço propiciam atividades e favorecem as funções motoras, básicas nessa faixa etária (MAHLER, 1982), bem como interações que, nesse caso, não foram planejadas. Aí as crianças pequeninas choram menos e por razões diversas, diferente do que ocorre dentro do berçário. Elas se apresentam soltas, com mais autonomia e perseguem seus objetivos com bastante persistência, como a decisão de arrastar-se (ou engatinhar ou caminhar) para pegar um brinquedo ou tomá-lo de um companheirinho.

O programa winnicottiano para bebês recomenda que este seja alimentado, banhado, nomeado, manipulado, embalado. A isso Spitz e Zazzo, seguindo a interpretação da teoria freudiana, acrescentam que ele não deve ser “abandonado”, “desamparado” mas sim recebido por uma maternagem adequada (Capítulo 3). O bebê é capaz de grandes façanhas quando bem atendido.

Retomando as posições de Winnicott (1978), permito-me afirmar que os cuidados proporcionados à criança nos berçários e Creches podem ser estimulantes do seu desenvolvimento, desde que haja maternagem suficientemente boa, o que significa a presença empática, verdadeira, confiável e constante de uma figura. que proteja a criança de traumas na relação, e permita a sua integração psíquica e o seu desenvolvimento: o professor. No meu ponto de vista a maternagem com essas características será possível se exercida por um professor preparado em curso superior de Pedagogia.

4.1 OS RUMOS DA INTEGRAÇÃO

Com base nos princípios teóricos adotados nesta tese, são apresentadas, a seguir, análises referentes às “figuras” extraídas das memórias das anotações.

¹⁰⁹ Rosemberg *et alii* (1998), Rizzo (2000) e Faria *et alii* (1999) especialistas brasileiros *salientam e exemplificam* a importância do ambiente físico e trazem depoimentos tanto de estudiosos europeus como dos Estados Unidos sobre o tema.

Figura 1 A chegada

[19/11/01] Quatro crianças dormiam num colchonete, no corredor. Entre elas estava um novato (primeiro dia na Creche) chamado Fel (4m 7d). G o mudou de posição de forma brusca, sem nenhuma necessidade. Ele se assustou, chorou e depois de ter sido virado de bruços pelas monitoras (que haviam recebido a informação de que ele gostava de ficar assim), voltou a dormir. Mais tarde, Y pegou Fel (4m 7d) no colo para dar a chuquinha e ele logo procurou o peito. Ele parecia inquieto. Ela se levantou, andou pelo corredor oferecendo a chucha com leite, mas não conversou com ele.

[07/12/01] Hoje às 7h10min assisti à chegada das crianças. Um total de 15 crianças já estava presente. Nesse momento, no berçário estava outra monitora (até às 7h25min, X estava numa reunião e o horário de Y é a partir das 8 horas). Não notei diferença no comportamento das crianças em relação à outra monitora. G (funcionária antiga da Creche), coordenadora dos berçários fica no portão principal até às 7h30min. Só recebe crianças até esse horário, verifica se têm febre e controla as presenças do dia. As mães das crianças não passam da porta da recepção- é regra da Creche. Fel chegou com um sorriso. A mãe do Vit (9m) o entregou para outra monitora, sem beijo, mas também não houve choro. O mesmo aconteceu com Ing. A mãe da Bia (2a 6m 7d) disse à monitora que a recebeu que a filha estava “atacada” (querendo dizer que naquele dia ela estava golfando e vomitando muito). Luc (1a 1m 14d) e Gui (1a 6m 12d) chegaram de chupeta. Luan (1a 4m 11d) chorou muito ao ser entregue à monitora, que a consolou dizendo: “Não chora, não.” Ao chegar ao berçário, calou-se. O mesmo aconteceu com Edu (1a 1m 22d), que chorou apenas na hora da separação da mãe. O início do dia foi assim: algumas crianças choravam, depois calavam, outras brincavam.



Foto 1 - A chegada

[12/12/01] Cheguei às 7h10min para observar a entrada das crianças na Creche. Total: 12 crianças. O berçário estava sem cuidadoras e Gus (5m 19d) estava chorando. Resolvi dar-lhe chupeta. Ele acalmou-se e chupava a chupeta com força (a mãe não autoriza o uso de chupeta). Eli e Eri (7m 19d) faltaram. Estão doentes, com pneumonia. Hoje Luan (1a 4m 16d) chegou sem chorar. And (1a 5d) chorou ao chegar, mas logo parou.

Estas observações específicas da chegada das crianças ao berçário pela manhã fornecem algumas informações importantes. Quem recebe os bebês pela manhã é uma das funcionárias do berçário (a lavadeira, as cozinheiras ou as ajudantes do serviço de limpeza) e não as monitoras que atuam diretamente em cada um dos níveis do berçário. Não se notou na maioria dos bebês comportamento de rejeição ou estranheza quando deixados pelos pais. A coordenadora dos berçários permanece no portão recebendo as crianças, controla as presenças do dia e manda de volta qualquer criança que esteja com febre. Os bebês caçulas do Berçário I, Fel (4m 25d), Gus (5m 14d), e Ing (9m 5d), chegaram bem,

sem reclamar, aceitando a funcionária que os recebeu e que não era a do seu berçário. Os dois primeiros estão na instituição há quatro ou cinco dias. Outros como Edu e Luan, com mais de um ano, mesmo sendo veteranos choram um pouco ao separar-se da mãe, mas ao chegarem à sua sala do berçário, se consolam.

As mães das crianças não passam da porta da recepção - é regra da Creche. Essa regra traduz um dos pontos mais vulneráveis dessa instituição que é a relação com a família da criança.

A recepção aos novatos também evidencia a questão desse relacionamento tal como foi constatado no momento do ingresso de dois bebês no Berçário I, acompanhados pela observadora e relatados a seguir. O acolhimento afetivo é importante tanto no dia do ingresso do bebê na instituição como na recepção diária, pois ambos os momentos são delicados, podendo provocar sentimentos negativos, ocasião em que o *holding* do berçário deve ser mais ativo.

- a) O novato Fel (4m 7d) foi admitido no berçário em 19 de novembro de 2001 (Figura 1, p. 70). A observadora não percebeu qualquer movimentação especial para recebê-lo. As monitoras informaram que ele mama na mãe e essa deixa diariamente o leite armazenado na geladeira do berçário¹¹⁰. Após breve entrevista, informal, da observadora com as monitoras¹¹¹, elas passaram a dar-lhe a mamadeira no colo e a acalmá-lo com paciência, quando chora. É uma criança tranqüila e não está apresentando importantes queixas com a mudança de ambiente. No berçário, as monitoras estão encantadas com ele, um menino gordinho, saudável, louro, de olhos azuis.
- b) Gus (5m 11d), segundo a memória das anotações registrada na Figura 4, chegou ao berçário em 3 de dezembro e foi logo classificado de chorão. É um lindo bebê gorducho e moreninho, de olhos e cabelos pretos e cacheados. Mama no peito em casa e toma mamadeira no berçário. Não usa chupeta e a observadora não teve notícia de qualquer atividade especial, promovida pelas monitoras, em seu primeiro dia.

¹¹⁰ Seria necessário que na entrevista de admissão do bebê a mãe fosse incentivada a assumir esse procedimento. Em reunião minha, com os pais do Berçário, esse tema foi discutido.

¹¹¹ O investigador, que se utiliza da metodologia qualitativa está em permanente estado de entrevista, por isso esta é chamada de entrevista em profundidade (BOGDAN E BIKLEY, 1994).

A direção, questionada, informou que há um processo de inscrição e entrevista para seleção dos candidatos à Creche, dando-se prioridade às famílias mais necessitadas, segundo os critérios da instituição. O Quadro 5, de dados sócio-econômicos (ANEXO), confirma o modesto poder aquisitivo das famílias das crianças que atualmente freqüentam o berçário.

Como pesquisadora, sugeri participar dessa entrevista inicial. Obtive uma discreta negativa seguida da explicação de que isso seria difícil porque estas são feitas sem previsão exata de datas, respeitando-se a possibilidade de a mãe comparecer.

Tal situação é completamente diversa da que acontece em outras Creches, como a Carochinha da USP de Ribeirão Preto, objeto de pesquisa do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI). Esta procura fazer com que “o ingresso das crianças ocorra da forma mais positiva possível, tanto para as crianças e sua família, como para as educadoras envolvidas. Para isso, planeja o acolhimento às crianças e seus familiares de forma a promover o conhecimento e a confiança mútua, buscando ainda favorecer a integração e o estabelecimento de vínculos entre os familiares e as educadoras” (AMORIN *et alii*, 2000, p. 115). No entanto, deseja-se para as classes populares as condições as mais favoráveis para a educação dos bebês. As dificuldades econômicas de uma instituição filantrópica, o despreparo e o amadorismo de dirigentes e funcionários reduzem seus próprios esforços para acertar, acarretando muitas vezes um empenho sobre-humano com resultados que podem comprometer o objetivo pretendido: o atendimento adequado dos pequenos educandos.

Figura 2 **A espera**

[04/12/01] Enquanto Y dava banho nas crianças e X arrumava -as, o restante dos bebês ficava no corredor, andando, engatinhando, arrastando-se enquanto aguardavam ser atendidos. Eli e Eri (7m 19d) adormeceram. Ing (9m) ficou quietinha e num determinado momento começou a brincar com os pezinhos até que chupou o dedão de pé. Luc (1a 25d) aproveitou que Gus (5m 11d) foi tomar banho e pegou o cobertor dele. Luc (1a 25d) e Luan (1a 4m 8d) disputaram o cobertor, mas Luc (1a 25d) se contentou com a beiradinha, só mesmo para pegá-la, manipulá-la. Depois deitou por cima dele e ficou quietinho, sempre sugando a própria língua. Após alguns

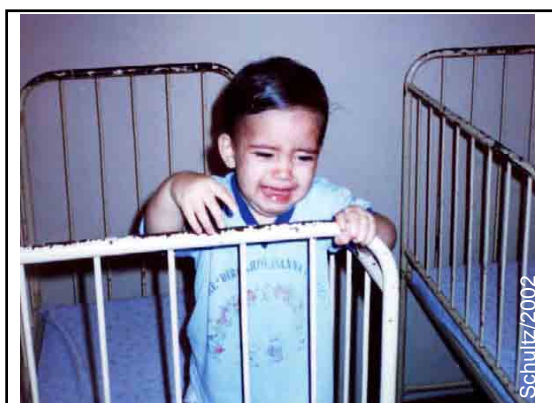


Foto 2 – *A espera*

minutos, foi até as monitoras engatinhando e chorando – estava com sono. Depois do banho Gus (5m 11d) e Fel (4m 15d) adormeceram, mas, ao ouvir alguém chorar, Gus (5m 11d) acordou e chorou também. Bia (2a 6m 26d) brincava com os brinquedinhos no berço. Dei comida para a Ju (1a 1m 17d). Ajudei a segurar a colher. Ela achou graça, mas preferia a comida dada na boca.

[12/12/01] Enquanto aguardavam o banho, Fel, (4m 23d) Gus (5m 19d) e Ing (9m 8d) adormeceram. Raf (8m 6d) chorava muito e era consolado pela L, mas mesmo depois disso e de oferecer água a ele, continuava chorando. Acalmou-se um pouco, mas chora de novo quando ela o deixa. Às 10h20min, And (11m 27d) e Ju (1a 1m 13d) choravam bastante. X tirou-as da sala, mas não ofereceu brinquedos a elas. Então ofereci brinquedos e as duas pararam de chorar. Logo depois, And (11m 27) recomeçou a chorar, acho que era fome! Quase todas as crianças choravam a essa altura; Luc (1a 21d) adormeceu no chão com seu cobertor, mas Y tomou-lhe o cobertor para que este pudesse almoçar. Depois do almoço, água e sono. Luc (1a 21d) foi engatinhando até o berço da And (11m 27d) (para pegar seu cobertor e ir dormir).

Segundo os princípios da teoria winnicottiana, quanto menor a criança, mais o ambiente deve adaptar-se ao bebê e não o contrário (aí se incluem as atitudes dos cuidadores, os horários e todo tipo de cuidados como alimentação, higiene e outros). Um excessivo tempo de espera, sem atendimento, contraria esses princípios e pode causar não só angústia, como foi citado no Capítulo 3 (p. 126), como também acarretar futuras conseqüências. Por isso, o atendimento deve ter uma continuidade tanto no que se refere à satisfação das necessidades imediatas quanto à presença contínua e confiável de um mesmo cuidador. Falhas podem ocorrer e, segundo a teoria, o próprio ambiente, tal como a mãe suficientemente boa, pode adoecer a criança e por meio de outros procedimentos proporcionar seu restabelecimento.

As mães (ou pais de modo geral) estão o tempo todo realizando, com sucesso, psicoterapias a respeito de suas inevitáveis falhas técnicas e dos efeitos dessas falhas sobre a vida de cada bebê (WINNICOTT, 1999c, p. 122).

Dado o seu papel maternador e de *holding* (berçário suficientemente bom), o berçário deve organizar-se para diminuir, na medida do possível, tais ocorrências.

Raf (8m 6d) chorava muito e era consolado por L, mas mesmo depois disso e de se oferecer água a ele, continuava chorando. Acalmou-se um pouco, mas chora de novo quando ela o deixa. Esta criança é particularmente sensível à espera e chora muito em comparação com os outros bebês. Raf estabeleceu uma interação afetiva com a lavadeira do berçário. Ela vem ajudar na hora da alimentação e dá comida ao Raf. Abraça-o

apertado, beija-o e ele retribui. Mas L tem outras tarefas e não pode permanecer no berçário muito tempo. Passa por ali muitas vezes, pois é o seu caminho e sempre pára e dá atenção ao bebê. Ele chora todas as vezes que ela o deixa. Do ponto de vista da teoria winnicottiana, esta interação é positiva, mas seria melhor se houvesse continuidade nos contatos. Questões como essa mostram a necessidade de pesquisas mais minuciosas e numerosas sobre aspectos individual e coletivo do desenvolvimento dos bebês em berçários.

Figura 3 *Desatenção I*



Foto 3 - Desatenção

[09/10/01] Uma das monitoras, Y ou X, está com um bebê no colo. Mas não há por parte dela uma preocupação em conversar com o bebê ou ainda de brincar com ele. O ato é feito de maneira mecânica.

Uma das crianças chorava incessantemente, sem que as monitoras se preocupassem. Logo depois, as monitoras voltam as crianças para os berços e cerca das 15h00 horas chegam as mamadeiras de novo. É notável a mudança de comportamento das crianças: ao chegarem as mamadeiras, ficam eufóricas, agitadas, inquietas. As monitoras conversam muito entre si. Parece que quase

não percebem como é o comportamento das crianças.

[23/11/01]. Num dado momento, Eli perdeu a mamadeira e X a ajudou. Perguntei a uma monitora se as crianças não pegavam a mamadeira com a mão e ela respondeu que ainda não. Novamente Eli (6m 26d) atrapalhou-se com a mamadeira e foi ajudada. X colocou Eri (6m 26d) para arrotar e G pegou Eli (6m 26d) no colo para lhe dar a mamadeira. As duas choraram bastante quando foram deixadas no berço. Mais tarde foi oferecida novamente mamadeira, pois Eli (6m 26d) não havia mamado direito. Após mamar, Eli (6m 26d) é pega pela monitora para que ela arroto e a coloca de novo no berço. A criança volta a chorar, chorou durante um bom tempo, mas a monitora não averiguou a razão do choro. Ela gritou muito, Eri (6m 26d) logo começa a chorar também.

Enquanto os outros jantam, Eri (7m) e Eli (7m) choram muito, parecem estar com fome. As monitoras não as atendem, pois estão ocupadas com as outras crianças. Após alguns minutos, a monitora X chega com as mamadeiras e as entrega para as gêmeas. A monitora se senta em frente a elas e observa as duas mamando. Agora elas já mamam sozinhas (mas ainda sem segurar as mamadeiras) o que não acontecia antes.

[30/11/01] Eri (7m 7d) e Eli (7m 7d) estão chorando, mas a monitora não se dá conta. Uma das crianças evacua e urina no chão e Bia (5m 29d) passa a mão em cima; a monitora briga com ela (brincando) e tira as mãos dela de cima do cocô. As gêmeas não param de chorar e as monitoras não estão por perto. Hoje a monitora está sozinha a dificuldade é ainda maior para dar atenção às crianças. Agora as gêmeas choram muito. Estão gritando.

Bia foi embora às 16horas. Quando a mãe chegou para buscá-la ela estava mamando. A monitora não esperou que esta terminasse de mamar, pegou-a no berço e a levou para a mãe.

[04/12/01] Fel (4m 22d) esteve todo tempo entretido com os brinquedos pendurados. Às 8h45min as crianças foram para o chão e, com essa confusão toda de choro, somente às 8h50min é que foram lembrar da mamadeira do Fel (4m 22d), depois de todas as crianças.

Eri (7m 11d) estava aos prantos (suja de cocô), mas foi a Ju (1a 1m 17d) (que estava calada) quem foi atendida primeiro para trocar a fralda. Não entendi tal atitude. Eri chorou até adormecer. Às 9 horas lembrei novamente à X que as gêmeas estavam sujas e elas foram atendidas. O ritmo de trabalho estava aceleradíssimo.

[12/12/01] 10h20min: horário próximo ao almoço; quase todas as crianças choram de fome.

[14/12/01] Luc (1a 1m 25d), quando chegam mamadeiras, demonstra fome, chora forte até ganhar a mamadeira. Depois de mamar, tranqüilo, “come” os brinquedos.

As observações anotadas mostram várias formas de desatenção ao bebê. Sabe-se como o prazer, o desprazer e as frustrações, conforme Spitz (1996), citado no Capítulo 3 (p. 126), têm um papel importante e necessário para o desenvolvimento saudável da criança. No entanto, as frustrações inevitáveis, pela impossibilidade do atendimento instantâneo das exigências da criança, são suficientes para introduzir a criança na realidade e a missão da maternagem no berçário é a de reduzir tanto quanto possível as frustrações desnecessárias. Estimular a criança em seu desenvolvimento, conversar e brincar com ela, nomeá-la são pontos importantes. Nesse sentido nos dias 23 e 30 de novembro de 2001 o *holding* do berçário falhou já que Eli e Eri tiveram momentos difíceis, em que o seu choro e os seus protestos não foram suficientes, por um motivo ou por outro, para chamar a atenção das monitoras para suas dificuldades. O protesto foi tão forte que provocou na observadora o comentário: meus ouvidos chegaram a doer. Esse tipo de falha é também causado pelo número insuficiente de cuidadores, e pela falta da formação específica que os fazem desvalorizar o pronto atendimento da criança.

Observar as reações das crianças diante dos acontecimentos é indispensável para que o cuidador se oriente a fim de saber se o bebê está receptivo ao alimento, se está tentando comunicar-se de alguma forma, e assim, procurar interpretar esta comunicação. Diante dessas observações, indago: O que causou a reação observada? Qual o motivo da mudança do comportamento? A criança ainda não fala, portanto, o maternador, o professor deve estar atento às suas reações e manifestações, tanto de choro como de alegria (MAHLER, 1982).

Bia teve sua hora de mamar interrompida porque a mãe chegou para buscá-la. Era a hora da saída. Por que essa mãe não foi chamada para completar a alimentação da criança?

Como é a participação da família nessa Instituição? A seqüência das observações vai proporcionar algumas respostas nesse sentido.

Em alguns casos, a observadora tenta manter uma atitude objetiva perante as dificuldades não atendidas pela monitora, mas é vencida pelo choro da criança, auxiliando-a. A investigação qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994) prevê e acolhe tal atitude do investigador, reconhece a necessidade de integração do pesquisador com o ambiente e de serem considerados os pontos de vista dos participantes para possibilitar a compreensão das situações analisadas. Os bebês observados, que ainda não falam, pedem socorro com a linguagem do choro. Sentem que a atenção disponível é, naquele momento, escassa para as suas necessidades. Tais fatos estão sendo levados em conta na análise e nas conclusões deste trabalho.

No dia 30/11, uma das monitoras faltou, o que explica falhas e esquecimentos provocados pela sobrecarga da outra. No entanto, vale lembrar que as frustrações recorrentes podem afetar de modo negativo o desenvolvimento da criança.

Figura 4 **Manha**

[09/10/01] A criança chora muito e a monitora comenta que é porque a mãe a acostumou mal, pois depois da amamentação a criança permanecia no colo. A criança grita muito e a outra monitora X vai fazê-la parar de chorar. A monitora Z¹¹² pega uma das crianças e vai trocá-la; nota-se um certo carinho por parte dela.

[27/11/01] Eli (7m 4d) ainda continua chorando, a monitora X diz que é porque as meninas tinham passado muito tempo com a mãe e que elas haviam se acostumado a ter colo o tempo todo.

[04/12/01] Hoje é o segundo dia do Gus (5m 11d), um menino moreninho e grandão, na Creche. Y disse “em tom de brincadeira” que ele é chorão (porque tem um choro forte e tem chorado com uma certa freqüência). Ele ainda mama no peito, mas a mãe dele não deixou leite materno na Creche. Segundo as monitoras, ela parece ter muito leite. Ele veio com recomendação da mãe de não usar chupeta, mas as monitoras deram-na para acalmá-lo.

Nos dias de observação dos meses de outubro, novembro e dezembro respectivamente, pude registrar expressões utilizadas pelas monitoras que mostram uma certa interpretação do comportamento do bebê, qual seja, a manha. Esta expressão refere-se a um comportamento como indicando um comportamento de a criança, mesmo não

¹¹² Esta monitora teve pouca freqüência no berçário no decorrer da pesquisa. Sua presença foi um pouco mais assídua a partir de fevereiro de 2002.

sentindo qualquer mal-estar, estando aparentemente bem atendida, chorar para chamar a atenção e obter colo, ou “braço”, como dizem usualmente.

As crianças do berçário em observação têm de quatro meses e poucos dias até um ano e alguns meses e a própria situação de berçário, o afastamento dos pais e do ambiente familiar traz um desconforto que torna legítima a reivindicação de colo, de atenção e carinho. Nesse ponto, remeto às conclusões de Spitz (1986) expostas em *Creche* e na *Casa da Criança Abandonada* referidas no Capítulo 3 (p. 151), que demonstram que nem sempre a ausência do choro é testemunho de uma criança satisfeita em suas necessidades. Quando a substituição da mãe é inexistente ou inadequada, o bebê desiste de manifestar-se, pode regredir e vir a apresentar problemas irreversíveis. Mesmo longe das situações extremas evocadas pela pesquisa de Spitz, é preciso ver o que está acontecendo, o motivo do choro, é preciso considerar que o anseio da criança de ser abraçada, reconfortada e tocada é legítimo e deve ser satisfeito. Destaco a referência a Gus, que no segundo dia de afastamento da mãe e do seio em que mama várias vezes por dia, já é rotulado como chorão pelas monitoras. A frequência do choro é normal para um período de adaptação, o que não dispensa o atendimento pelas cuidadoras. Pelo contrário, é nessa fase que os cuidados devem ser redobrados para que a criança adquira a confiança e a segurança necessárias à formação de novos vínculos afetivos que lhe permitam usufruir seus direitos à educação, à cultura, à dignidade, sem abdicar de *seu lugar na vida da mãe, do pai ou da família* (MACHADO, 2000, p. 193).

Figura 5 ***Forçar a criança a despertar***

Para o banho

[19/11/01] Fel (4m 7d), um novato, primeiro dia na Creche, estava dormindo e foi levado para o banho. Choramingou. Eli (6m 26d), que estava dormindo, foi levada para o banho e chorou muito. As monitoras justificavam o choro, dizendo que era por causa do feriado prolongado que esta havia passado em casa, acostumando-se ao colo da mãe.

[17/12/01] Eli (7m 24d) é acordada e levada para o berço. Luc (1a 28d) deita-se com o cobertor nas mãos logo após tomar banho. Fel (4m 28d) está chorando, mas as monitoras estão ocupadas dando banho em outras crianças, logo ele dorme. Eli (7m 24d), que já estava dormindo novamente, foi acordada pela monitora Y para tomar banho. Depois de dar banho em quase todas as crianças, a monitora Y acorda Fel (4m 28d) para tomar banho. A monitora X dá banho nele, brinca, faz cócegas, conversa e ele sorri.

Para comer

[19/11/01] Eri (6m 26d) foi acordada e recebeu mamadeira. Foi colocada no berço e apenas um travesseiro a ajudava a manter a posição da mamadeira na boca. Eli foi acordada, tentaram dar-lhe sopinha, mas esta não aceitou. Foi, então, oferecida mamadeira

[17/12/01] Às 14h20min foi oferecida mamadeira. A maioria das crianças estava acordada, com exceção do Raf (8m 18d), que foi acordado para mamar.

Durante estes primeiros meses, de minha observação, as monitoras tinham como prática acordar as crianças para mamar. Não ficou claro de quem partia esta determinação, mas para mim esse fato destacou-se, em face dos estudos relativos à necessidade de o meio adaptar-se à criança e não o contrário.

A teoria revisitada reporta essa atitude como causadora de frustração e incômodo para a criança, já que esta se sobrecarrega “procurando adaptar-se ao ambiente, o que perturba seu desenvolvimento mental como um todo, já que a situação necessária ao desenvolvimento integrado do bebê seria o ambiente adaptando-se à criança” (Capítulo 3, p. 126). Tenho a clareza de que o nível e a especificidade da formação acadêmica dos integrantes de cargos decisórios da instituição influem de modo direto nesse tipo de determinação. É interessante que, segundo as anotações do dia 19/11 as monitoras tentam justificar o choro da criança como manha por ter um hábito caseiro contrariado (de dormir quando quiser? ou de ficar no colo?) e não pelo ato radical de despertar o bebê para o banho. Eri que tem 6 meses e 17 dias e ainda nem segura a mamadeira, não aceita a sopa que lhe oferecem. Até que ponto este procedimento de tentar fazer com que os pequenos sigam o regulamento e o horário causou angústia e sofrimento aos bebês? A maternagem exercida para a educação do bebê no berçário deve proteger a criança contra tais atitudes, esperando que ela manifeste fome antes de dar-lhe de comer, sono antes de acomodá-la para dormir e que acorde espontaneamente antes de começar qualquer atividade.

Figura 6 *Isolamento*

[09/10/01] Existem berços do lado de fora do espaço determinado para o berçário. Três crianças, as duas gêmeas (as mais novas) e a criança portadora de deficiência, permanecem a maior parte do tempo do lado de fora, isoladas das outras crianças e das cuidadoras. Depois da refeição do almoço, a monitora fecha a porta e isola as gêmeas e a portadora de deficiência do lado de fora do berçário.

[19/11/01] Quando o almoço terminou, X chamou por Bia, (2a 5m 12d), esta não lhe deu os braços, mas sorriu. Bia (2a 5m 12d) foi colocada num



Foto 4 - Isolamento

chiqueirinho do lado de fora do berçário. Dormiu logo em seguida.

As gêmeas (6m 26d) encontravam-se deitadas no berço do lado de fora do berçário mamando já sem auxílio das monitoras. Eli (6m 26d) toma toda a mamadeira (apoiada), a monitora a pega no colo e caminha com ela até que ela arrote. Depois a leva para o banho, que é dado com cuidado.

[23/11/01] As gêmeas (7m) choram nos berços e tentam levantar o corpinho. Elas ficam num canto do berçário muito isolado das outras crianças e das monitoras também [30/11/01] Bia (2a 6m) e as gêmeas (7m 7d) sempre ficam num cantinho isolado do berçário.

[05/12/01] Numa conversa paralela ao trabalho, X disse que se houvesse uma reforma simples no berçário (como derrubar algumas paredes), a sala ficaria maior, caberia mais berços e a Bia, (2a 7m 23d) Eli e Eri (7m 13d) ficariam mais perto, tanto das monitoras como das outras crianças. No cantinho onde elas ficam cabem exatamente o chiqueirinho e dois berços pequenos, mas é um canto escuro, sem ventilação e isolado.

[07/12/01] Segundo X, as gêmeas não gostam daquele cantinho reservado (lá não tem ventilação, é escuro e elas não têm visão das outras crianças, mas como são pequenas, usam os berços menores).

Eri (7m 15d) foi trocada e ficou no mesmo berço que Eli. Agora, é a Ing (9m 3d) que está lá no cantinho das gêmeas, afastado do berçário.

O berçário, como as observações indicam, é pequeno para as vagas existentes e para um melhor aproveitamento dos espaços algumas crianças são alocadas num pequeno ambiente entre o quarto e o corredor, conforme a explicação que a investigadora recebeu.

Percebo, no entanto, que esta situação se repete em muitos dias e anoto todas que presencio, para ter certeza de que não é um fato casual, uma coincidência. Concluo que não é uma situação casual. São as mesmas crianças, as menores, e a especial, mais fracas e indefesas que ocupam as posições afastadas. As demais são acolhidas num cômodo com os berços bem próximos, porém, mais aconchegantes. Ao iniciar-se a pesquisa, as crianças destinadas a este local já estavam escolhidas: Bia, com necessidades especiais e as gêmeas que não haviam ainda completado seis meses. Por que não os bebês de 10, 11, 12 meses, ou uma das outras crianças mais saudáveis e mais capazes de exigir, incomodar, reivindicar? Para Spitz (1986), a desatenção ao choro dos pequenos pode significar uma maternagem inadequada e ocasionar conseqüências futuras. A questão do isolamento, da distância era comentada pelas próprias monitoras como se pode conferir nas notas da fala de X nos dias 5 e 7 de dezembro. Zazzo (1998) recomenda que não se abandone o bebê, é preciso assisti-lo, estimulá-lo e acolhê-lo, o tempo todo, para que ele possa desenvolver suas potencialidades. Este fato reforça a minha hipótese de que as crianças menores são as mais abandonadas no que se refere à educação de bebês e, portanto, elas são, nesse trabalho, objeto de investigação especial.

Figura 7 Alimentação e sono

[09/10/01] As crianças recebem as mamadeiras nos berços e mamam sozinhas. Duas necessitaram da ajuda das monitoras. A mamada é interrompida quando uma criança faz xixi e, acaba molhando a monitora, que logo em seguida a coloca no berço sem que ela tenha sido trocada. De repente, a cuidadora se lembra que a criança deve arrotar e a pega no colo de novo. A criança arrotada é colocada novamente no berço. Em geral, as crianças são alimentadas no próprio berço, a monitora se senta em uma cadeira em frente à criança e dá as colheradas através das grades.



Foto 5 - Alimentação

Às vezes estão no chão, no corredor sentadas nos colchonetes, alimentando duas crianças cada uma com o seu prato. Há algumas trocas de palavras entre monitora e bebê. Às dez horas as monitoras chegam com o almoço, uma papinha que contém verduras, arroz, feijão e pedaços pequenos de frango. As mamadeiras são entregues às crianças e elas mamam sozinhas.

[09/11/01] Logo depois do banho, as crianças são recolhidas aos berços. Não há cuidado por parte das monitoras em fazer as crianças dormirem. Estas dormem sozinhas, sem música, canção de ninar ou nem mesmo um carinho. A maioria das crianças dorme bem rápido, mas algumas ficam sentadas, outras revirando-se no berço. Mas logo as monitoras as deitam.

Fel (4m 7d), novato, deitado de bruços, batia as perninhas e dava gritinhos. Assim que Vit (7m 12d) dormiu, Y dirigiu-se ao Fel (4m 7d) e com este, sim, ela conversou (ela está encantada com ele). Às 14h30min voltei ao berçário e todas as crianças já estavam acordadas, muitas delas estavam no chão do corredor. Como era hora de mamar, todas as crianças estavam inquietas e chorando muito.

[23/11/01] Eri (7m) chora alguns minutos e a monitora vai ver o que está acontecendo. Ela percebe que a mamadeira não está mais na boca da criança e volta a colocar a mamadeira na boca do bebê que ela pára de chorar. Às 10 horas, as crianças foram trazidas (do terraço) para o banho. Elas estavam cansadas e com sono, depois de terem brincado bastante, e muitas choravam enquanto X e Y davam banho nos bebês. Elis e Eri (7m) adormeceram esperando o banho, Bia (2a 5m 24d) continuou deitada brincando com um brinquedinho que foi colocado no chão.



Foto 6 – Sono

Ju (1a 1m 6d) chorou muito pela manhã. Foi levada pela X para o corredor e ganhou um bichinho de pelúcia de Y, mas não parou. Almoçou e foi dormir – era sono.

[30/11/01] Às 8h10min foi oferecida mamadeira. Fel (4m 18d) foi o último a receber mamadeira e chorou com a demora (o leite dele é materno e precisa ser esquentado em banho-maria).

O sono que geralmente antecede o momento da alimentação e a demora em apresentar o alimento determina momentos de desprazer para a criança. Tais situações que ocorrem muitas vezes em virtude ao número reduzido de monitoras que não permite melhor organização da rotina, podem ser evitadas. Outras vezes dependem do nível de consciência profissional e de informação do cuidador. A alimentação, momento de especial importância nessa idade, alia um cuidado físico a uma integração afetiva e deveria ocorrer com calma e particular atenção a cada criança. Noto que quase não existe a troca de olhares, a conversa carinhosa, é tudo muito rápido; tudo é feito muito mecanicamente, não há uma preocupação com a mastigação da criança, ou com a forma como é dada a comida; elas praticamente enfiam a comida goela abaixo: acho que não há tempo nem de a criança saber se a comida está boa ou não; não há uma preocupação em pegá-las no colo ou entregar a mamadeira com maior cuidado e carinho.

Há poucos dias do dia 15/03/2002 têm sido servidas às crianças frutas às 10 horas: maçã, banana ou alguma outra. Nesse dia já eram mais de 10h30min quando a fruta foi servida atrasada, por esquecimento, esclareceu a coordenadora (talvez a atividade ainda não estivesse bem assimilada na rotina do berçário).

As crianças maiores 8 ou 9 meses já seguram a mamadeira que recebem com suas próprias mãos. As duas menores referidas no exemplo, mesmo com a mamadeira apoiada pelo travesseiro, precisam da ajuda das monitoras. Em certo momento o bico sai da boca da criança, que não dá conta de recolocá-lo. A frustração deve ser significativa e a criança chora. Só Fel, um novato recém-afastado da mãe em quem ainda mama, recebe a mamadeira no colo. Gus, da mesma idade, também novato, a recebe no próprio berço. Estas diferenças de comportamento das monitoras é que possibilitam ou não a afetividade e a transferência que deve ser efetuada para que os vínculos possam ser estabelecidos. Por que esta diferença de tratamento entre os dois meninos? Que critérios seguem as monitoras? As respostas vão surgindo no decorrer dos dias e horas de observação. Essas situações se repetem. Às crianças maiores o alimento é oferecido através das grades dos berços ou quando estas estão sentadas no chão, ao redor da monitora. A segunda situação é melhor, favorecendo a proximidade, a formação e o fortalecimento dos vínculos bebê-cuidadora, pois a presença e a proximidade são essenciais para a integração psíquica do bebê.

Rizzo (2000) recomenda que os bebês de três a seis meses sejam alimentados ao colo e que os de seis meses a um ano comam no colo ou na cadeirinha. Tais recomendações são pertinentes e reforçam as posições da teoria winnicottiana de que o momento da alimentação é especial para a interação afetiva. O melhor para os bebês seria estarem aconchegados no colo. Os de seis meses a um ano acomodados nas cadeirinhas estariam mais confortáveis do que sentados no berço, sendo alimentados através das grades do berço. Seria melhor para as monitoras também, que oferecem as colheradas pela grade, dando uma sensação de pressa, de desconforto que impede um momento de descontração e carinho¹¹³. Aliás as monitoras estão apressadas porque os outros esperam a sua vez.

As crianças são muitas, quando todas estão presentes, são 17. As monitoras, oficialmente, são três pela manhã e duas à tarde (uma delas tem faltado com frequência por motivo de doença na família e assim na maioria das vezes são duas). Os bebês têm fome e estão cansados da ida ao terraço. Não têm predisposição para esperar. Alguns choram até dormir sem atendimento, sem o banho ou a comida. Acentua-se neste instante a necessidade de um número maior de pessoas no berçário. O acalanto e o aconchego para conciliar o sono fazem falta. A criança chora e, além da fome, está com sono, mas não sabe bem o que sente, não dá conta de acomodar-se para dormir. A monitora tem consciência disso? Sabe da importância deste embalo carinhoso? A resposta encontrada, mediante a observação realizada, é: no meio de tantos bebês, no corre-corre de fraldas, banhos, papinhas e mamadeiras, elas, com a formação que têm, não podem saber. Dentro de suas possibilidades, fazem o melhor que podem, nos limites dos recursos que a instituição oferece. Amorin *et alii* (2000, p. 122) afirmam que o bebê, em sua imaturidade, precisa do adulto e que os educadores “têm um conhecimento mais extenso de como se cuida coletivamente de bebês, devido a sua experiência profissional e a sua formação como educador” (p. 122). Embora essa formação seja uma exigência legal e imprescindível para o sucesso da educação de bebês, na realidade da escola pública brasileira de Educação Infantil, isso é raro ou mesmo estatisticamente inexistente. As mesmas autoras reconhecem que a maioria das Creches brasileiras não atende aos objetivos da educação dos bebês, ocorrendo freqüentemente a *má formação do profissional* (p. 119) da Creche de quem é, no entanto, exigida uma tarefa superior às suas forças.

¹¹³ Várias vezes alimentei as crianças nessa situação e pude comprovar o desconforto.

Se as crianças choram e suas necessidades não estão sendo satisfeitas, vivenciam sofrimento, que pode ser prejudicial.

Figura 8 *Dor de barriga*

[04/12/01] Algumas crianças tomaram soro caseiro. A diarreia continua no Berçário I. Gui (1a 6m 9d) tomou todo o iogurte que trouxe de casa, pois ele não quis mamar. As crianças estão chorando muito hoje. Elas não param de evacuar. Enquanto umas choram, outras conversam o tempo todo.

[07/12/01] As monitoras pediram à coordenação uma dieta que prendesse mais o intestino e foram atendidas (aliás, a diarreia dos bebês melhorou). Ing (9m 3d) chorou para almoçar e Luan (1a 4m 18d) vomitou depois do almoço. Fel (4m 12d) fez cocô hoje, o que não é comum. Nesse dia, o nenê Fel (4m 12d) estava choroso, a monitora X informou que ele está um pouco resfriado (com diarreia). A monitora Y estava com ele no colo, acalmado-o e ele logo adormeceu. Muitas crianças estão com diarreia. As monitoras mostram pouca preocupação com esse fato. A Ju (1a 1m 16d) evacuou 3 vezes durante minha estada aí, a And (1a) e também as gêmeas que apresentam fezes muito líquidas. Estas estavam chorosas, a monitora tentou dar-lhes água, mas elas continuaram chorando. Às 4h30min mais ou menos, as monitoras desceram as crianças dos berços e colocaram, também as gêmeas, no corredor, sentadas no colchonete. As duas meninas ficaram mais calmas, olhando tudo, embora não pareçam interagir com o ambiente. Raramente pegam alguma coisa e quando outra criança tira delas um objeto, elas não protestam. Uma se mantém sentada melhor que a outra.

A alimentação adequada é fundamental para a própria sobrevivência da criança; na verdade, é muito mais que isso, como já foi mencionado no Capítulo 3: “para a criança muito pequena o cuidado físico com a saúde funde-se com a atitude de amor e afeto. Dar o peito, dar a mamadeira, oferecer a papinha na hora certa são missões da mãe ou do pai (da maternagem) e do professor, que deve efetua-las com a atitude adequada ao momento”. Do mesmo modo, é necessário que a alimentação seja compatível com a faixa etária, que apresente as qualidades calóricas, tenha a consistência adequada à idade e que os ingredientes sejam escolhidos de acordo com a idade do bebê, considerando que essas necessidades e exigências variam muito no primeiro ano de vida.

Nos últimos dias de 2001, parece ter havido um distúrbio digestivo nos pequenos, cuja causa não foi determinada. A Creche deve resguardar a



Foto 7 - Alimentação

sua responsabilidade mediante um redobrado cuidado com os vários tipos de alimentação que as idades exigem e para isso seria importante uma assessoria e um acompanhamento nutricional especializado. O mal-estar provocado pela “dor de barriga” influencia a criança, deixando-a inquieta, nervosa, provocando sofrimento, insegurança, prejudicando, com a recorrência, o seu desenvolvimento físico e afetivo.

A cozinha privativa do Berçário I permite a especificidade do preparo dos alimentos de acordo com a idade e com os hábitos que trazem de casa e, ao mesmo tempo, uma flexibilização de horários que proporciona mais conforto e segurança emocional aos bebês. A existência dessa cozinha, lembra a dificuldade da ama, em 1770 (referida por Badinter, 1985), a quem a família confiara uma criança: Como a ama poderia manter e alimentar o seu próprio filho e sustentar os filhos das outras? “Com uma mistura de água e pão que mastigavam previamente, antes de dar à criança... castanhas trituradas, um pouco de vinho azedo... dentro em pouco o ventre está intumescido, ocorrem convulsões e esses pequenos infelizes morrem” (p. 123).

Figura 9 *No banho*

[09/10/01] Quando cheguei ao berçário, as crianças encontravam-se inquietas, algumas choravam, outras estavam de pé no berço e outras com as monitoras tomando banho. Logo que estas percebem que as crianças estão sujas, dão banho e as trocam rapidamente. As monitoras pegam a criança, rapidamente tiram-lhe as roupas, levam-na para debaixo do chuveiro, lavam com certa indiferença, falam poucas palavras com ela (conversam mais entre si), enxugam-na rapidamente, vestem a fralda e a colocam novamente no berço. O médico da instituição chegou e pediu para ver as crianças, mas vai ao berçário, fica sempre no consultório e à medida em que as crianças tomam banho vão sendo levadas para o médico examiná-las. Tudo foi feito muito rápido, enquanto uma lavava, outra enxugava, colocava a fralda e penteava o cabelo das crianças. Durante este tempo as monitoras conversam entre si.

[06/11/01] Depois do banho, a criança passa para as mãos da monitora que está trocando a fralda de outra criança e coloca Eli (7m 12d) que está chorando muito ao lado. Quando termina de trocar a outra criança, a monitora troca Eli e a coloca no berço.

[19/11/01] A monitora leva Eli e Eri (6m 26d) para os berços. Depois de algum tempo Eri (6m 26d) começa a chorar, a monitora termina de dar banho em uma das crianças e logo pega Eri (6m 26d) e a leva para tomar banho, brincando e conversando com ela. Esta pára de chorar imediatamente. Depois do banho Eri (6m 26d) é deixada no berço novamente e logo



Foto 8 - Banho

depois começa a chorar. Eli (6m 26d) está no berço, mas está rindo e brincando com os pés. A monitora a leva para o banho brincando e conversando com ela.

[23/11/01] Bia (2a 5m 23d) estava acordada no berço e conseguiu tirar a fralda descartável (que estava suja) sozinha. Y passou pelo berço, viu e providenciou a necessária higienização. As crianças são limpas logo que evacuam, não passam muito tempo sujas.

[30/11/01] (tarde) A monitora leva Eri (7m 7d) que está no berço, para tomar banho. A monitora pega Luc (1a 7d) no chão e beija a barriga dele suspendendo-o pelos pés. O banho de Eri (7m 7d) foi rápido. Ela conversa com a criança, beija e começa a vestir-lhe a roupa.. Eli (7m 7d) termina de tomar banho e está sendo levada para o berço. A monitora (F) tira a roupa de Bia (2a 5m 29) dentro do berço e a leva para tomar banho. Ela, durante o banho, não fala com a criança, nem olha direito para ela. Está conversando com a monitora Y. Na hora de pôr a roupa, a monitora X conversa com a criança e a chama de “florzinha” e a põe de pé; a criança abraça-a com força. As duas se olham e sorriem uma para a outra. Depois a criança vai para o berço. Eli e Eri (7m 7d) estão chorando. Eri (7m 7d) que estava sentada cai para o lado e a monitora Y percebe e a senta novamente. Eri (7m 7d) pára de chorar.

[05/12/01] Hoje 17 crianças compareceram à Creche e no berçário só havia 15 berços Y teve de pegar 2 berços emprestados e acomodá-los no corredor, pois não havia mais espaço no cômodo destinado ao berçário. As monitoras explicaram o grande número de crianças presentes (algumas doentinhas) pelo fato de hoje ser dia de médico na Creche. Isso facilita a vida da mãe, que não precisa tirar guia, nem esperar para ser atendida num posto de saúde da cidade.

Considerando-se a criança em seus primeiros meses de vida, pode-se dizer que os cuidados higiênicos constituem, ao lado da alimentação, as primeiras manifestações de afeto expressas para com a criança. O médico Raulin, em um trabalho de 1769, citado por Badinter (1985, p.124), afirma que naquela época, além dos problemas da alimentação, as crianças tinham que enfrentar “a sujeira e a falta de um mínimo de higiene... a criança atolada em seus excrementos durante horas, por vezes dias inteiros, ou mais, isso provoca uma série de doenças...” Hoje a presteza em higienizar a criança é uma demonstração de afetividade e cuidado já assimilado na maioria das Creches. Mesmo que a monitora esteja simplesmente limpando¹¹⁴ a criança, esta experimenta um sentimento de grande satisfação e mediante esse toque, vai conhecendo o seu próprio corpo, formando a sua identidade e construindo a sua sexualidade.

As atitudes descritas nos dia 9 de 11 são observações realizadas no primeiro dia de minha permanência no berçário e o ambiente não havia sido influenciado pela presença de

¹¹⁴ As crianças são banhadas com a utilização de sabonete de bebê. Quando têm algum problema como uma assadura, a mãe deixa no berçário algum medicamento. Pôde-se presenciar uma monitora detectando um problema de assadura em uma criança e passando a pomadinha da outra porque o bebê estava inquieto, sentindo a afecção. A informação foi a de que a Creche não tem um medicamento disponível para estas ocorrências. Ora, a criança com algum sofrimento físico vai mostrar seu desconforto. É também manifestação de afeto manter criança fisicamente saudável.

uma pessoa diferente. As pessoas estavam desarmadas, apesar das visitas de apresentação feitas anteriormente. Ainda não estavam bem inteiradas dos objetivos do trabalho e deram continuidade à rotina. Era dia da visita do médico e por isso o berçário fica muito cheio e há pressa em enviar as crianças para a consulta. Fiquei sabendo depois que, nos dias de consulta, as mães raramente deixam de levar seus filhos à Creche. Por isso, a pressa e um certo afobamento no banho, que deveria ser um momento mágico de interação criança/monitora. Isso me permitiu comentários sobre a rapidez e impessoalidade do ato. Nesse momento que deveria ser interativo e prazeroso a criança é manejada meramente porque está suja (tomada pelos braços com um certo asco) e transferida do berço mecanicamente para o chuveiro.

A prática de uma pessoa dar o banho e outra vestir a criança é comum em Creches e foi por mim confirmada em pesquisas anteriores. No entanto, contrariam a atitude recomendada para estes momentos que devem ser eminentemente lúdicos e de interação afetiva.

Tanto no dia 19 como 30 de novembro aparecem, em relação ao banho, ações de brincar, conversar, pegar, nomear e apelidar carinhosamente. Eli e Eri, assim como Bia, chamada “florzinha”, são sujeitos dessas ações, formam e consolidam vínculos e recebem conforto, carinho e aconchego. É o *holding* oferecido pelo berçário, mas a educação coletiva pode trazer conflitos. Também nesse aspecto, é preciso atenção porque valores sociais tradicionalmente cultivados devem ser respeitados. As atividades em conjunto como refeições, higiene e outros cuidados são inevitáveis. No berçário, em que as crianças ainda são muito pequenas, a preocupação com a separação dos sexos ainda não se revela. A observadora não viu qualquer comportamento a esse respeito. Com relação a crianças um pouco mais velhas, o uso do banheiro para a satisfação das necessidades fisiológicas e para o banho poderá ser questionado pela sociedade¹¹⁵. O “decoro e a sexualidade devem

¹¹⁵ Em pesquisas por mim realizadas na fase de seleção do objeto de investigação do presente trabalho, de junho a setembro de 2001, pude encontrar esse problema em uma Creche em um bairro de Goiânia, conveniada com o município o que inclusive contribuiu, entre outros motivos, para o seu fechamento: o berçário dos bebês mantinha em um canto do aposento, uma pequena privada sem paredes

ser reavaliados.” (AMORIN *et alii*, 2000, p. 119). Esse tema deve estar na pauta de reflexão dos organizadores da Educação Infantil.¹¹⁶

Figura 10 **Embalando**

[23/11/01] (manhã). Na cabeceira do berço do Fel (4m 11d), há um mordedor pendurado com três chaves coloridas que no momento não estão despertando seu interesse. X trocou-o, pois estava molhado. Ele chorava muito e então X pegou-o no colo, acalentou-o e ele ficou emitindo sons, meio que suspirando e parou o choro. X conversou com ele dizendo “a tia não pode dar o peito, mas pode dar carinho”. Eri e Eli (7m) sempre são deixadas juntas. Almoçaram pouco e a refeição foi complementada com mamadeira (mingau de maizena). Luan (6m 27d) ficou acordada pelo corredor e de vez em quando deitava no colchonete até ser levada para o berço. Assim, pouco a pouco, as crianças foram levadas aos berços e adormecendo em seguida.



Foto 9 - Embalando

A maioria das 13 crianças presentes já estava acordada quietinha nos berços. Às 8h00 as crianças permaneciam calmas, algumas de pé nos berços e conversando. As crianças que estavam sujas de fezes eram trocadas e depois devolvidas aos berços e balbuciavam bastante. X conversava com elas, fazia gracinhas, elogiava os vestidinhos e sapatinhos que usavam ao chegar na Creche. O rádio estava ligado baixinho em programas de músicas populares. X disse que liga o rádio todos os dias e que as crianças adoram, mas não foi isso que observei nos dias posteriores. Às 8h25min o volume do rádio foi aumentado e X passou por entre os berços batendo palmas.

[07/12/01] O bebê Fel (4m 25d) acorda, é banhado e chora. A monitora pega-o ao colo mas tem de deixá-lo muitas vezes para devolver as crianças às mães e depois para arrumar o berçário. Ele chora muito, tento acalmá-lo, mas ele não me aceita. Finalmente, a monitora toma-o nos braços e o distrai com um brinquedo musical durante vários minutos, falando baixinho com a criança. O menino olha para ela, sorri, agarra o rosto da monitora com as duas mãozinhas, e se agita olhando, rindo, e emitindo gritinhos para o brinquedo musical. Quando ele ficou bem calmo, a monitora o deitou no berço com uma fraldinha limpa na mão, e ele fica bem.

Nossos sábios avós utilizavam o berço de balanço ao som das canções de ninar. Chupeta, colo, carrinho de empurrar eram outras alternativas. Os registros destacados mostram que as monitoras sabem como embalar a criança para acalentá-la, para que durma ou simplesmente acalmá-la para que fique feliz e não se sinta angustiada ou insegura. No primeiro relato, Fel não aceita os brinquedinhos, não se acalma ao ter a fralda trocada. Ele

¹¹⁶ Nos berçários 2 e 3 do Lar Confessional, separados do Berçário 1 por vidraças, o observador não pôde deixar de notar que, em determinados horários, os pequenos são postos sentados em uma fila de peniquinhos para evacuar. Isso não ocorre no Berçário I porque ainda é permitido aos bebês sujar a própria fralda.

está na Creche há poucos dias, ainda mama no peito e só mostrou-se satisfeito embalado no colo, ouvindo as palavras carinhosas da monitora. Eli e Eri consolam-se uma à outra. A observadora notou que Eli gosta da presença de Eri. O convívio com outras crianças desperta a atenção e o interesse dos bebês. Spitz (1996, p. 94), citado no Capítulo 3, em seu experimento, demonstra as conseqüências da solidão e também o prejuízo para aqueles que ficam isolados com “lençóis ou cobertas sobre as grades dos berços”.¹¹⁷

Algumas vezes, o que resolve mesmo é uma mamadeira complementar. Por isso a cozinha deve ter cardápios e horários flexíveis, já que o ambiente do berçário deve adaptar-se aos bebês, e não o contrário. Na última ocorrência, dia 7/12, vê-se a monitora demasiado ocupada para atender o bebê. A observadora tenta acalmar a criança, mas esta já sabe discriminar alguém a quem não conhece, com quem não tem vínculos. Mais uma vez a proporção cuidador-criança é desfavorável aos bebês.

Tanto nas recomendações de embalo como de nomeação do bebê, a teoria winnicottiana visitada no Capítulo 3, levanta a questão da música. São adequadas as canções de ninar que acompanham o embalo do berço e o uso de trilhas sonoras ou canções infantis, transmitidas por um aparelho de som. Foram observados alguns outros momentos, em que monitoras cantavam algo com as crianças ou utilizavam caixinhas de música para distrair os bebês. Essa freqüência é no entanto muito baixa. Nas escolinhas maternais e pré-escolas, a música tem sido elemento fundamental. Nelas as atividades musicadas e mesmo o ato de ouvir uma melodia já é habitual e faz parte da rotina das crianças e têm múltiplas funções educativas, como acalmar, divertir, adquirir ou enriquecer o vocabulário, estimular a musicalidade, a criatividade. As Creches e berçários não podem ignorar este recurso e uma programação diária de músicas (15 minutos pela manhã e à tarde, por exemplo) apropriadas aos pequenos seria indispensável. Esses teriam mais uma fonte de prazer, distração e enriquecimento de sua vivência e de seu desenvolvimento. Os aparelhos de som são relativamente acessíveis e duráveis. Uma simples observação das reações da criança à música mostra as que já ficam de pé, agarradas às grades do berço, alegrando-se e sacudindo-se ao ritmo das melodias. A falta de recursos da Instituição gratuita e que conta com escassos aportes governamentais para a Educação Infantil explicam essa lacuna. A

¹¹⁷ Comentário trazido da pesquisa de Spitz (1986) sobre *A Casa da Criança Abandonada*.

formação específica dos professores deve ocupar-se do tema, fundamentando e valorizando o uso da música na educação de bebês.

Figura 11 *Brincadeiras*

[09/10/01] Uma das monitoras, sempre que uma criança chora, procura fazer com que ela pare de chorar. Se a criança se encontra sentada, ela a deita, a acaricia e fala algumas palavras de carinho até que a criança se acalme.

Após a mamada, as monitoras colocam todas as crianças no corredor da Creche, deixando-as livres para andarem, engatinharem ou apoiarem-se nas paredes. Algumas estão em contato direto com o chão, outras estão em colchões. Umas com brinquedos, outras sem. Notei que o número de brinquedos disponíveis para as crianças é pequeno. Uma das crianças se esforçava para andar segurando em tudo. Ao perceber isso, tomei-a em minhas mãos e a pus um pouco distante de mim. Quando a soltei, ela deu dois passos sozinha. A monitora percebeu meu empenho em fazer com que a criança andasse sozinha e veio em minha direção, parou na minha frente e chamei a criança. Ficamos as duas estimulando a criança a andar, de uma para a outra.

A caixa

[09/10/01] Após o banho, todas as crianças ficam livres no berçário e transforma-se em uma grande festa, muitos estão brincando entre si, outros com a monitora. Um grupo esta atrás de um berço, armando a maior confusão com uma caixa que acharam. Um rasga, outro dobra, um toma do outro. No momento em que todos descobrem a caixa, a monitora vai lá, tira todas as crianças de trás do berço e guarda a caixa. As crianças permanecem no chão brincando umas com as outras, mesmo sem a caixa. Parece que depois do banho todas ficaram mais “elétricas”.

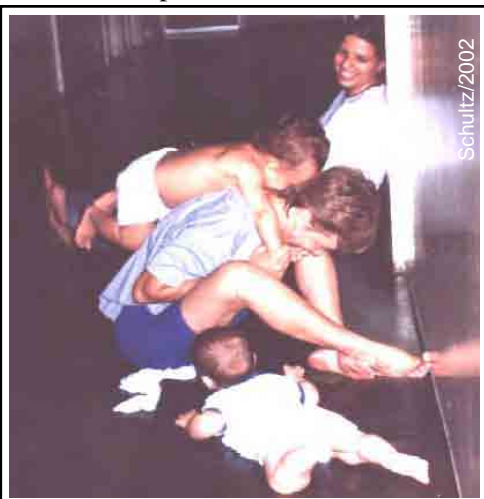


Foto 10 - Brincadeiras

A bola

[30/11/01] Quando cheguei (às 7h30min), todas as 12 crianças presentes estavam acordadas e havia brinquedos pendurados em todos os berços. As crianças pegavam-nos e estavam bem satisfeitas com a novidade. Havia uma bola cinza, grande, de plástico no corredor do berçário para onde foram levadas um pouco mais tarde. A bola fez a alegria das crianças.

Os enfeites

[30/11/01] Foram penduradas guirlandas de Natal douradas e prateadas no teto do corredor da Creche. As crianças perceberam, mas não fizeram tanta festa. Em compensação, as do Berçário II, que são maiores, quando passavam para o refeitório, apontavam e conversavam, mostrando-me o enfeite.

Observei que há uma diferença nas atitudes das monitoras. Uma demonstra mais afetividade do que a outra.

As crianças manifestam-se de vários modos mostrando sua autonomia e criatividade: brincam, engatinham, desenvolvem a marcha, estimuladas pelos adultos presentes (as monitoras e a observadora). Os bebês de 4 e 5 meses se beneficiam muito desses momentos de liberdade, aumentam seu campo de observação e aprimoram sua capacidade de atenção; por imitação procuram se deslocar e alcançar os objetos que os cercam. Uma caixa encontrada casualmente é um grande estímulo, mas seu uso não faz parte do planejamento e assim ela é retirada. A presença de mais brinquedos no dia 31/11 é resposta do ambiente à presença do investigador, já que o tema foi parte do conteúdo das entrevistas informais com os monitores e nas breves reuniões, realizadas de acordo com os princípios da investigação qualitativa. Os Berçários estão enfeitados para o Natal, as crianças maiores percebem, mas, as menores precisam de estímulo à atenção concentrada, como parte do processo educativo que aí se desenvolve.

Figura 12 **Recreação**

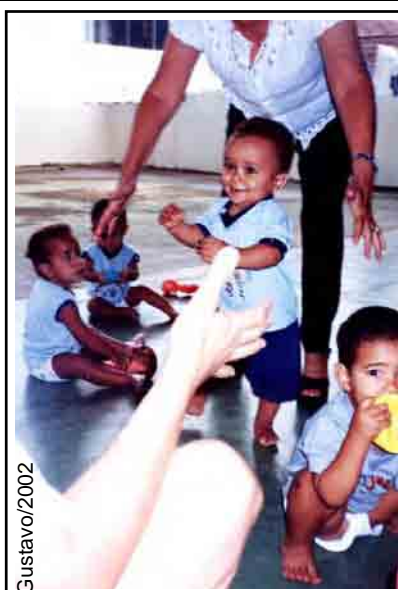


Foto 11 - Recreação

[19/11/01] A monitora tira Eri e Eli (6m 26d) dos berços para levá-las ao corredor. Eu me dirijo até lá e fico sentada no chão. Luc (1a) se senta na minha frente com três brinquedos dados pela monitora: ele parece conversar com os brinquedos, mudando-os de lugar. As crianças fazem muito barulho e Eri (6m 26d) começa a chorar apertando o traveseiro com força. Luc (1a) coloca os brinquedos no meu colo, tira e passa a bater um no outro. A monitora pega Eri (6m 26d) e a coloca sentada no colchão. Luc (1a) dá um dos brinquedos para Eri, (6m 26d) esta se assusta e chora. A monitora devolve o brinquedo para Luc (1a). Logo, ela deita Eri (6m 26d) novamente. A outra monitora traz Eli para o corredor, coloca-a deitada no colchão ao lado da irmã, que começa a brincar com os pés. Luc (1a) está brincando com uma das monitoras, quando LMS joga um brinquedo e Luc engatinha em direção a ele. Brinca com Bia (2a 5m 18d) um pouco, mas logo se volta para a monitora, apóia-se no joelho dela e fica de pé, olhando-a.

Eri e Eli (6m 26d) estão sorrindo para a monitora que se encontra sentada à sua frente,, brincando e conversando com as duas. Eri (6m 26d) começa a se mexer com certa agilidade, quase saindo do colchão, até que consegue pela primeira vez virar-se de bruços.

A monitora está cantando “parabéns pra você” e Luc (1a) está batendo palmas (é o 1º aniversário dele). Após um tempo, ele se agarra à monitora, mas essa logo o tira do colo. Eri (6m 26d) começa a chorar porque não consegue se desvirar, a monitora percebe, desvira-a, faz carinho e conversa com ela.

Luc (1a) pega um brinquedo no chão e joga para mim, eu o jogo de volta e ele continua a brincadeira. Luc interrompe a brincadeira e começa a morder o brinquedo. A monitora pára

em sua frente, ele a olha e ela o chama para tomar banho, ele levanta os braços e ela o pega no colo, joga-o para cima, conversa, brinca e o leva para tomar banho.

As atividades realizadas antes do almoço, na hora do banho, em que, enquanto algumas crianças são alimentadas, outras esperam a sua vez, pelo chão, engatinhando, algumas entre as pernas dos adultos que por ali estão, outras deitadas em pequenos colchonetes, são relatadas com o objetivo de demonstrar a rotina diária do berçário. A riqueza das ações das crianças, mesmo dos bebês bem pequenos, ao contrário do que se poderia pensar a respeito de seres que não falam e não se locomovem é grande. As crianças assustam-se casualmente, choram, consolam-se por si mesmas, interagindo com os pequenos colegas. Se a monitora atravessa o berçário para cumprir alguma tarefa, na passagem distribui atenção e carinhos, tocando ou pegando uma ou outra criança. Elas percebem, demonstram alegria e satisfação em resposta a essa atitude. Destacam-se, na Figura 12, interações cuidador-bebê expressas por trocas de palavras, conversas, sorrisos, reconhecimento mútuo. Uma é entre a monitora e Luc (1a 7d). Ela o toma nos braços, conversa com ele...

A monitora nesse momento põe em prática o princípio winnicottiano da “Nomeação: o bebê deve ser individualizado, nomeado, chamado pelo nome! Conversar com ele em todas as oportunidades é dever de um professor/cuidador como o de um alfabetizador é o de ensinar a ler”, abordado nesse trabalho, Capítulo 3 (p. 130). Mais adiante, Eri e Eli beneficiam-se de uma conversa. Luc novamente é distinguido com canto de parabéns. Além disso, a monitora o nomeia, ele responde levantando os bracinhos, tem seu desejo satisfeito e ao ser tomado nos braços da monitora e ainda é prestigiado com brincadeiras, conversas e movimentos.

Figura 13 *No terraço*

Descrição do ambiente

A Creche conta com um terraço grande, arejado, com uma parte coberta e outra aberta, onde as fraldas são estendidas em varais para secar. Na parte coberta, o chão é de cimento liso e na parte



Foto 12 – *No terraço*

descoberta o chão é de cimento áspero.

[23/11/01] Às 8h45min o Luc (1a 4d) chorava muito e foi colocado no chão. As crianças começaram a ser retiradas dos berços. Luan (1a 3m 27d) caminhava por entre os berços. Y foi levando pouco a pouco as crianças para o terraço. Deu a mão para Luan (1a 3m 27d), carregou And (11m 16d) no colo e ia chamando Luc, que a seguia engatinhando “*de bumbum*”.

Interação com os maiores

No terraço, os bebês interagiam com outras dos Berçários II e III, mas havia a preocupação e o cuidado (às vezes num tom enérgico) das monitoras em relação às crianças maiores para não machucarem as menores. Por isso, elas as afastavam. As crianças maiores enfiavam a chupeta na boca dos bebês, faziam carinho na cabecinha deles e chamavam Luc (1a 4d) de Lulu. Havia bastante brinquedo espalhado no chão e foram colocados colchonetes para os bebês menores.

Uma criança maior puxou o Vit (8m 28d) que caiu, machucando a boquinha. Foi consolado pela X e depois colocado num colchonete. X pegou Vit (8m 28d) no colo e este parou de chorar imediatamente. Num determinado momento, as crianças do Berçário II ficaram com X e Y (do Berçário I), e logo em seguida só com X por um bom tempo.

Canções

Nesse dia, às 9 horas, as crianças do Berçário III saíram, ficando no terraço somente as crianças dos Berçários I e II com suas monitoras. Pouco depois foi oferecida água na chuva para os bebês. Y começou a cantar e fazer os gestos da música e as crianças do Berçário II além das do Berçário I, gostaram dessa atividade adoraram e cantaram junto com ela. Y canta para as crianças sempre a mesma música e as crianças gostam. Cantam, dançam e fazem gestos.

O frio

[23/11/01] Vic (8m 16d) engatinhou até o cimento mais áspero, brincou com os pequenos objetos espalhados, enfiou o dedo em buraquinhos no chão e foi assim até adormecer no cimento. No terraço estava ventando, um pouco frio e as monitoras colocaram pijamas de flanela (da Creche) nas crianças. Por isso às 9h25min, elas foram recolhidas.

Folhas soltas ao vento

[12/12/01] Já é a segunda vez que vejo a cuidadora do Berçário II oferecer revistas para as crianças no terraço e várias crianças do Berçário I se juntarem a eles. As primeiras foram as de 1 ano e pouquinho. Uma criança maior trouxe uma revista para mais perto dos bebês do Berçário I e eles brincavam de rasgar as páginas da revista e também as folhearam com bastante interesse. Luc (1a 23d) e Luan (1a 4m 16d) ficaram por perto.

Num determinado momento, as folhas soltas voavam com o vento e Gui (1a 6m 17d) apontou para elas chamando-nos a atenção e riu muito.

Bia (2a 6m 11d) se arrastou pelo pátio e brincou com as folhas no chão. Ela consegue deitar-se e levantar o corpo, apoiando-se sobre um cotovelo. Rolou e brincou com brinquedos. Gus (6m 19d) estava chorando muito. X ofereceu chupeta e um cobertor. Ele não tem objeto transicional, mas as monitoras fizeram uma tentativa de acalmá-lo dessa forma”. Ele se calou. Brincou muito com o cobertor, batendo os bracinhos e as perninhas. Ing (9m 8d) adormeceu. Quando acordou, dei a ela

uma folha e ela se entreteu, mas só por algum tempo. Chorou e X pegou-a novamente, conversando com ela e pedindo-lhe para não ficar manhosa. Mas era só soltá-la para que chorasse de novo. Algum tempo depois, adormeceu.



Foto 13 – O terraço

Ao chamar uma criança de outro berçário de “Lu”, o Luc pensou que X o estava chamando. Veio engatinhando todo feliz e ‘escalou’ o colo de X, mas este já estava ocupado por Ing. Bia (2a 6m 11d) também se arrastou de bruços até uma revista, a segurou e rolou com a barriguinha para cima. Intercalava entre as posições de bruços e decúbito dorsal, segurando a folha, até a hora em que as revistas foram recolhidas.

Às 09h50min, me vi sozinha no terraço com 17 crianças, mas logo uma monitora chegou com uma sacola para recolher os papéis e pediu a ajuda das crianças. Enquanto isso, X e Y trocavam algumas crianças que haviam evacuado.

Às 10h00, as crianças foram levadas de volta ao berçário. Hoje não foi oferecida água para as crianças no terraço. Depois do banho, Bia (2a 6m 11d) foi colocada no berço da sala junto às demais crianças.

Num determinado momento, as crianças do Berçário II ficaram com X e Y (do Berçário I), e, logo em seguida, só com X por um bom tempo.

[17/12/01] Todas as crianças são levadas para a área de recreação do Berçário II (terraço). Luc (1a 28d) é derrubado por uma das crianças do Berçário III (que também estavam na área de recreação) e começa a chorar. A monitora X vê e o pega no colo. Ele pára de chorar. Ela o deixa no colchão e ele volta a chorar. Fel (4m 28d) está no colo da monitora Y, todo sorridente. Eli (7m 25d) está sentada no colchão e a monitora Y está sentada ao lado dela. As crianças estão se divertindo bastante, brincando umas com as outras.

O ambiente do terraço revela certos aspectos interessantes para a educação de bebês, como a interação com crianças um pouco maiores, as dos Berçários II e III, e os cuidados e preocupações das monitoras para evitar que os bebês se machuquem. As monitoras sentam-se nos colchonetes, no chão e ficam rodeadas de crianças: os pequeninos não se afastam muito delas. Os maiores engatinham ou andam para longe, aventurando-se.¹¹⁸ Nesses momentos, elas cantam acompanhando a música com gestos, e os pequenos seguem tudo alegremente. Se está frio, há vento e chuva, as crianças são agasalhadas com roupinhas de malha (da Creche) e ficam confortáveis. Tais medidas podem parecer pequenos detalhes sem importância, mas são fatores de integração psíquica da criança. Winnicott (1978) afirma que a maioria dos pequenos, em condições ambientais favoráveis, tende para a integração psíquica desde as primeiras 24 horas de vida. Acrescenta que o cuidado infantil – este que se processa no exemplo do terraço e aqui analisado – juntamente com as forças pulsionais interiores do bebê em direção à vida, é que tornam possível a integração psíquica da criança e seu conseqüente desenvolvimento (Capítulo 3, p. 127). No terraço ocorrem atividades não planejadas, tal como foram descritas. Elas têm

¹¹⁸ Margareth Mahler (1982) ressalta a importância do desenvolvimento psicológico inicial do bebê, considerando que nessa fase se deflagra o processo de separação-individuação. Esse processo refere-se, para o bebê, ao começo de sua diferenciação entre “si mesmo e o mundo que o cerca” (p. 35). A criança, nesse período, gravita em torno da mãe, afasta-se mas retorna. O mesmo fato ocorre no berçário quando a criança se move em torno dos cuidadores.

seu lugar e são promotoras da integração. São as atividades ideais para os pequenos que ainda não se submetem a programações. À medida em vão alcançando outras faixas etárias poderia, no entanto, haver um planejamento, ainda que bastante flexível, afim de que haja possibilidades de interação, de aprender a lidar com o egocentrismo, de desenvolver as competências, a autonomia, a criatividade, a cooperação, a solidariedade (MACHADO, 2002). Essa educação coletiva precisa ser, no entanto, cuidadosamente planejada para que não se ampliem experiências negativas para o bebê, expondo-o a um repertório de vivências agressivas e violentas. É preciso respeitar as diferenças culturais, regionais e familiares.

Nesse terraço, já se esboçam algumas possibilidades de atividades planejadas, como a música e as “revistas para ver e rasgar”. As atitudes das monitoras, no terraço, podem ser consideradas de maternagem e de *holding*, essenciais à educação do bebê. Um planejamento adaptado à realidade dos pequenos, com a necessária didática e com flexibilidade, tornaria mais próximo o alcance dos objetivos de uma Educação Infantil coletiva.

Figura 14 **Bia**

[9/11/01] Bia (2a 5m 19d), portadora de necessidades especiais, está na instituição desde os 3 meses de idade. É a criança mais velha do berçário e a que aí permanece há mais tempo.

Bia (2a 5m 19d) arrastava-se pelo chão, rolava e brincava com um bichinho de pelúcia. Uma das gêmeas pegou o bichinho para brincar. Bia não teve reação. Durante o almoço, X deu comida para Bia, que estava apoiada num traveseiro. Perguntei se ela não sentava e então a X a colocou sentada. Tentei mostrar a importância de a Bia (2a 5m 19d) ser estimulada.



Foto 14 - Bia

Após o almoço, ela ainda permanece no berço mesmo estando acordada desde a hora em que cheguei à Creche enquanto todas as crianças já foram transferidas para brincar no chão. Percebo que não há um cuidado especial para com a garota. Ela não chora, vejo que isso influi nessa distância estabelecida pelas monitoras.

[23/11/01] Bia (2a 5m 23d) está com um chocalho em uma das mãos e com a outra manipula sua genitália. Ela tira a mão da genitália e troca o chocalho de mão. Agora está com as duas mãos no chocalho e o balança. Após alguns minutos, volta a manipular sua genitália. Ela tira a mão e a coloca na boca. Tosse, volta a manipular sua genitália e a balançar o chocalho.

Na hora da refeição, a menina não mama muito e a monitora vem em direção a ela e depois de tirar a mamadeira do chiqueirinho, coloca a criança sentada

no canto deste. Após um pequeno intervalo de tempo Bia (2a 5m 23d) cai, não consegue se equilibrar. Ela volta a manipular sua genitália e enquanto manipula, ela dá tapinhas no queixo com as costas da mão. Percebo que ela está molhada há bastante tempo, mas a monitora não a trocou.

Ao final da tarde, Bia (2a 5m 23d) está chorando (o que até surpreende, pois isso ocorre raramente.) e Eli (8m), que está ao lado dela também. A monitora pega as duas e as coloca sentadas no colchão, encostadas nos cantos das paredes. Bia (2a 5m 23d) não pára de chorar, então a monitora (F) a pega no colo, limpa as mãos e o nariz da criança e diz que a mamãe está quase chegando. Luc dirige-se à monitora que está com Bia no colo e a abraça.

Após algum tempo, uma das monitoras X pega Bia e a leva para ser trocada. A criança abraça a monitora com carinho, a monitora troca-a e coloca-a no chão. A criança se arrasta de barriga para baixo e chega a ficar de quatro por um tempo, porém logo cai.

A mãe de Bia chega após um pequeno intervalo de tempo. A criança tenta engatinhar até a mãe, mas não consegue e chora. A monitora Y fica com pena, pega-a no chão e a leva até a mãe.

Bia balbuciou bastante depois do banho, dentro do berço. Lá mesmo ela almoçou, sentadinha. Foi levada para o chiqueirinho e tentou levantar o bumbum, apoiando a cabeça no colchão.

[30/11/01] Bia (2a 6m) acorda e está mexendo nas fezes. A monitora X a pega no chiqueirinho e troca a fralda dela. Depois de trocá-la, a monitora a coloca em cima de um colchão no chão do berçário. Ela está girando em cima do colchão e pondo as mãos no chão. Aí Bia fica rodando e observando o movimento no corredor.

[07/12/01] Bia (2a 6m 7d) recebeu a visita da Y e quando esta saiu, ela chorou. Y tentou dar-lhe a mamadeira, mas ela não quis. Então, Y a pôs no berço e lhe ofereceu os brinquedos que estavam pendurados.

[12/12/01] Às 08h15min, Y chega com as mamadeiras. Oferece primeiro para as crianças maiores. As crianças mamaram pouco hoje. X dá mamadeira para Bia (2a 6m 12d) no chiqueirinho mesmo. Depois a colocou sentada e enquanto ia pegar uma fralda para limpar o nariz da criança. A própria Bia levou a mão no nariz, tentando limpá-lo. Bia engasgou e vomitou um tanto bom de comida para fora (hoje ela “golfou” bastante). Tomou banho e foi para o chiqueirinho separado.

O Lar Confessional não se considera uma Escola Inclusiva, embora se disponha a receber algumas crianças portadoras de necessidades especiais. Por escola inclusiva entende-se aquela que, pertencendo à rede comum de ensino, recebe alunos

que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações condutuais peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social (Parecer nº17/2001 - Colegiado CEB – 03/07/01).

A inclusão como componente da democratização da escola significa, portanto, a garantia a todos do acesso ao espaço educacional e por conseguinte à vida em sociedade, mediante acolhimento à diversidade dos homens.

Nesse tipo de escola, a educação é entendida como um processo social em que todas as crianças, inclusive a portadoras de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem, têm o direito à escolarização o mais próxima possível do “normal”. Sabe-se que a Rede Oficial de Ensino encontra-se em fase de estruturação, a fim de atender ao que preceitua a LDB/96 com relação à Escola Inclusiva e à Educação Infantil..

O Berçário I acolhe há quase três anos a pequena Bia. É a única, no Lar, portadora de necessidades especiais. A menina, cuja caracterização e a entrevista com a mãe constam do início deste Capítulo, desde meados de 2001 faz fisioterapia por exigência do Lar. Segundo informações, vem demonstrando desenvolvimento. Ao iniciar-se a pesquisa, a criança (2a 5m 19d) ainda não se sentava sem apoio e era freqüentemente deixada no berço enquanto as demais crianças eram levadas para o chão no terraço ou no corredor do berçário. A observadora vê que a menina quase não chora e atribui a esse fato à pouca atenção que lhe é dedicada. Foram constatados na criança comportamentos de manipulação da genitália e manipulação de fezes, que pareciam coincidir com falta de atenção e estímulo, por ficar períodos significativos separada das outras crianças, em um espaço afastado dos demais, no Berçário I.

Por duas vezes, cheguei ao berçário às 9 horas da manhã, encontrei todas as crianças no terraço, enquanto Bia ainda dormia no berço. Indaguei das monitoras se a criança não havia dormido bem à noite o que justificaria o sono, ou se ela dorme normalmente mais que as outras crianças ou algo assim, mas elas não souberam esclarecer, o que denota uma falta de iniciativa, interesse ou conhecimento do caso. A criança ficava privada do sol da manhã e não se sabia explicar o porquê desse sono prolongado. Um professor profissionalmente mais preparado poderia conhecer mais detalhadamente o caso da Bia e lidar melhor com essa situação.

Bia é capaz de limpar o nariz quando o resfriado a incomoda, reage e corresponde ao sorriso e ao carinho das monitoras, reconhece e festeja a chegada da mãe. Nos últimos meses, tem sido levada ao chão para a convivência com as demais crianças e mostra-se feliz em arrastar-se, pegar os brinquedinhos, até tomá-los, às vezes, das mãos de outra criança. Ela se arrasta, fica de quatro, quase se senta e se segura nas grades do berço, tentando levantar-se. A mãe a leva duas vezes por semana à fisioterapia. Apesar de não contar com a estrutura de uma Instituição Inclusiva, Bia se beneficia dos cuidados das monitoras e da companhia das outras crianças. A atenção que lhe é concedida poderia ser

maior e mais adequada, mas, como quase sempre ocorre na realidade brasileira atual, a Escola Inclusiva ainda está no papel, assim como a qualificação do profissional para lidar com ela e com a educação dos bebês.

Figura 15 *Luc e o cobertor*

[09/10/01] Ao chegar ao berçário nesse dia notei que um bebê (Luc C, 10m 20d) se encontrava “grudado” a um pedacinho de cobertor. Perguntei à monitora o porque do cobertor. Ela me disse que ele não fica sem este cobertor, que desde pequeno só dorme agarrado a ele. Só deixa o cobertor quando vai brincar. Percebi que o garoto com cobertor é o mais tranqüilo, quieto, não chora, fica no berço deitado, abraçado ao cobertor e chupando o dedo.

[06/11/01] Luc morde-a grade do berço e chupa os dedos alternadamente. A monitora tira o cobertor de dentro da gaveta e chama a atenção da criança. Ele sorri quando vê o cobertor, ela o entrega a ele que se deita imediatamente em posição fetal e começa a fazer movimentos de sucção com a boca. Ele pega o cobertor, brinca com ele, cobre a cabeça, põe debaixo do pescoço, senta-se e estica o cobertor, deitando-se com a cabeça sobre ele.

A observadora nota que o comportamento da criança modifica-se, ele fica tranqüilo. Deitado, passando a mão no cobertor, com os olhos quase fechados, parece estar fazendo carinho no cobertor. A monitora tira dele o cobertor e lhe dá a fralda. Ele pega-a fica de pé no berço e a põe na cabeça e logo a joga no chão. Ele já está com outro comportamento, está de pé mordendo o berço novamente. Ela devolve o cobertor; o menino se deita e volta a fazer movimentos de sucção e a acariciar o cobertor. Logo depois a mãe da criança chega para buscá-la.



Foto 16 – *Luc e o cobertor*



Foto 15 – *Luc e o cobertor*

[19/11/01] Nesse momento, Luc (1a) chorava incessantemente. Foi engatinhando até a sala de banho atrás das monitoras e uma delas jogou-lhe o cobertor. And (11m 12d) tentou puxá-lo e ele chorou mais ainda. Foi levado para o corredor com o cobertor; calou-se, começou a mexer no cobertor e a sugar a própria língua. Luc logo larga o cobertor e pega a mamadeira entregue pela monitora. Mama rápido, em poucos minutos, estava com muita fome. Com base na teoria winnicottiana pode-se pensar que a criança estava se valendo do cobertor para dar conta de esperar a sua hora de mamar.

Luc veio rapidamente ao encontro da monitora para ser alimentado, largando o pedaço de cobertor que até então segurava enquanto permanecia sentadinho no chão, mas ao terminar de almoçar, voltou a segurá-lo. Come no berço.

A monitora percebe que Luc está querendo ir para o chão. Ela disse que, quando ele fica jogando o

cobertor no chão várias vezes seguidas, é porque quer descer do berço.

[23/11/01] Luc (1a 4d) estava chorando e seu cobertor estava no chão. Parou assim que foi devolvido, mas vez ou outra o jogava novamente no chão. X interpretou que ele agia assim (jogando o cobertor no chão) porque queria descer do berço. And disputou o cobertor com o Luc e este caiu batendo a cabeça no chão. Então foi levado Ele por X para longe da coleguinha, que recebeu outro pedaço de cobertor, mas por pouco tempo, ou seja, logo o pedaço de cobertor foi guardado novamente.¹¹⁹

Eli está balbuciando e brincando com uma fralda que lhe foi dada pela monitora. Luc está brincando com o seu cobertor e quando a monitora chega com a mamadeira, ele a pega e abraça o cobertor. Mama com certa rapidez e logo fica de pé em cima do berço com o cobertor nas mãos.

[30/11/01]. A monitora coloca Luc (1a 4d) no berço e ele ameaça a chorar. Após uns 15 minutos, ela entrega a ele o cobertor e ele se deita e fica tranqüilo. É colocado novamente em outro berço e a monitora Y lhe dá o cobertor. Após alguns minutos, a monitora X pega dele o cobertor, ele chora e aponta para o cobertor. Ela lho devolve e ele o joga no chão. Ela bate de leve nas mãos dele e devolve-lhe o cobertor. Ele joga-o novamente no chão e ela o pega novamente. Ele joga o cobertor mais umas três vezes e ela o pega todas as vezes.

Depois ela vai em direção a ele, o aperta, o beija faz carinho e ele sorri. Ela continua falando com ele e pega o cobertor no chão. A monitora X o coloca no chão e ele sai engatinhando pelo corredor do berçário. Sobe nas pernas dela até que esta o pegue no colo. É a hora da saída e ela o deixa no chão.

[04/12/01] Luc (1a 15d) sujou de cocô os dois pedaços de cobertor que ele tem. Foi lhe dado um outro maior (de tamanho normal e diferente do primeiro) e ele o aceitou bem.

[11/12/01] Luc engatinhou até o pé da outra monitora, que se encontrava no corredor, e sentou-se ao lado. A monitora diz que ele é o xodó do berçário, que ele é muito amoroso e muito querido. Depois de algum tempo ele encontra o seu cobertor no chão. A monitora Y guarda o cobertor em cima da cômoda, mas Luc nem liga e continua brincando com um dos brinquedos pendurados em um dos berços.

[23/11/01] Luc (1a 4d) estava chorando e seu cobertor estava no chão. Parou assim que foi devolvido, mas, vez ou outra, o jogava novamente no chão. X interpretou, mais uma vez, que ele agia assim (jogando o cobertor no chão) porque queria descer do berço.

O objeto transicional e seu dono, foram reconhecidos quando durante a observação vi um bebê e seu cobertor. É muito importante o manuseio do objeto transicional pelo o bebê, na hora do sono. A criança toma o cobertor, toca-o com as mãos, acaricia-o, brinca com ele, ajeita-o no berço e aí deita sua cabecinha. A monitora (talvez para mostrar à observadora a reação da criança) tira dele o cobertor e dá-lhe uma fralda. O bebê (11m 27d) põe-se imediatamente de pé, fica chupando as mãos e a grade do berço onde se agarra, e só se deita novamente quando o cobertor lhe é devolvido. Chora-se, aguardando com fome a mamadeira, consola-se, mexendo no cobertor e sugando a própria língua e só deixa o objeto trocando-o pela mamadeira. Larga o cobertor, também, para ganhar seu

¹¹⁹ Luc tem dois pedaços de cobertor praticamente iguais. Enquanto um é lavado ele fica com o outro. Nesse dia a monitora tentou resolver a questão entre as duas crianças recorrendo aos dois pedaços de cobertor.

almoço. Quando preso no berço, o bebê usa o cobertor para indicar que quer descer, jogando-o ao chão tantas vezes quantas o objeto for devolvido. A monitora já conhece o gesto e dá a informação à observadora.

Outras crianças interessam-se pelo cobertor de Luc, mas não são estimuladas a usá-lo.¹²⁰ Desta feita (30/11), Luc prefere mamar no berço, agarrado ao cobertor. O menino já aceita um objeto parecido, quando o seu está indisponível. O cobertor começa a perder a sua significação¹²¹ (Capítulo 3, p. 139). Fora do berço, com outras distrações, esquece-o. Luc é uma criança simpática, sorridente, sem “birras” (ou sem queixas do ambiente). Seria efeito do objeto transicional? As monitoras dizem que ele é o xodó do berçário. Vê-se uma clara preferência por ele, em detrimento dos demais. Isso fica bem evidente no episódio do balão.

Figura 16 *Luc e o Balão*

[06/11/01] Luc (11m 17d) está no berço. A monitora o pega no colo e o leva para o chão. Ele ainda não caminha. A monitora enche um balão e mostra para ele “Olha aqui ‘bigode’, o que eu tenho para você. Eu sei que você adora balão”. E realmente isso pode ser percebido, a criança olhou para a monitora sorrindo e levantando os braços pedindo com gestos o balão. A monitora termina de encher os dois balões e joga-os no chão. Luc (11m 17d) fica “louco,” engatinha rápido em direção aos dois balões, segura-os, engatinha rápido de um lado para o outro, segurando os balões pelos bicos, um em cada mão. Ele é a única criança do berçário que ganhou balões nesse dia. Bate-os no chão, balança-os, morde-os, até que uma criança tenta tomar dele um dos balões. Ele não o permite. Engatinha com os dois balões nas mãos em direção à monitora, que está dando comida a uma das crianças. Ele se senta ao lado dela e começa a olhar a outra criança comendo. Ele grita e bate com os balões no chão e um deles acaba escapulindo da sua mão. A monitora lhe diz para esperar que ela já vai dar-lhe a comida.

Uma das crianças pega o balão que estava no chão e Luc (11m 17d) tenta tomá-lo mas ela não permite. Ele desiste e se volta para a criança que está comendo, bate o balão na cabeça da outra criança. A monitora interrompe o ato da criança. Quando a criança que está comendo tenta pegá-lo, Luc não permite. Ele o segura com força e por mais que se tente tomar-lhe o balão, ele não permite. Fez a outra criança desistir e continuou com o balão na mão. Tomo o balão da mão dele, ele grita, eu o devolvo. Depois de algum tempo ele veio em minha direção e pôs o balão no meu colo. Não o soltou, mas o manteve em meu colo por alguns minutos. Ao tentar se levantar escorado em mim, ele perde o balão para uma das crianças. Imediatamente pega o balão da criança e engatinha rápido em minha direção e senta-se novamente. Eu peço o balão e ele não me dá, me dá as mãos, se apóia em mim e fica me olhando. Depois ele põe o balão em minhas mãos, tira as mãos do balão e logo depois o toma novamente. A monitora põe-no ao colo, tira o balão de sua mão e lhe dá a comida na boca, com carinho conversando com ele.

¹²⁰ Seria interessante pesquisar o efeito desse objeto no coletivo do berçário.

¹²¹ Winnicott explica que quando a criança começa a dispensar o objeto transicional, é porque este já não tem para o dono o mesmo valor ou o mesmo significado.

Tal episódio demonstra a possibilidade de organizar uma alegre brincadeira com os pequenos que ainda não caminham. O bebê mostra autonomia, empenho e determinação na posse dos balões, lutando por eles e conseguindo sempre mantê-los nas mãos. Quando ameaçado de perdê-los, aproxima-se dos adultos como que pedindo proteção. Isso mostra a importância da presença adulta com a qual a criança interage e que efetua a mediação entre a criança e sua experimentação do mundo. Curiosa é a atitude das monitoras, ao privilegiar uma criança com a posse de um brinquedo em uma proposta de educação coletiva. A individualidade se constitui no sujeito a partir das relações com o outro (E. C. SOUZA, 2001, p. 11). Essa rede de relações inicia-se na família, continua nos diferentes níveis escolares, que hoje têm como primeiro degrau, o berçário.

4.2 A INTEGRAÇÃO PROFESSOR-BEBÊ: ROMPENDO A CASCA DO OVO

Identidade: sentimento de auto-imagem individualizada e diferenciada, suas origens podendo ser buscadas nos primeiros dois anos de vida, época em que a criança emerge gradualmente da membrana simbiótica comum, o que equivale a dizer rompe a casca do ovo (MAHLER, 1982, p. 15).

As observações, interrompidas em janeiro por efeito das férias escolares, prosseguiram a partir de fevereiro de 2002 e foram significativas para confirmar análises realizadas na primeira etapa, assim como para incluir outros dados.

Conforme já foi assinalado, a presença do observador contribuiu para provocar algumas mudanças favoráveis às crianças, porém outras situações indesejáveis persistiram.

Transporto para esse texto alguns exemplos colhidos na segunda etapa da pesquisa.

Figura 17 Desatenção II

[20/02/02] Estou ao lado do Wes (4m 6d) e ele permanece o tempo todo deitado olhando para cima, sempre mexendo muito a cabecinha. Estiquei o meu braço por várias vezes, ele parecia se assustar um pouco, mas logo abria um grande sorriso, pegando na minha mão com muita força tentando levá-la até a boca. Ele recebe muito pouca atenção por parte das monitoras.

A monitora Y pega Am (6m17d) no colo e brinca um pouco com ela. Essa é uma criança tranqüila, quase não se escuta o choro dela, por isso às vezes sinto que ela é um pouco esquecida pelas monitoras. Quando é colocada de novo no colchão (está no chão do corredor) ela chora, mas logo começa a chupar o dedo e a segurar na própria camisa.

Am (6m2d) às vezes chora, mas não há uma preocupação por parte das monitoras em dar atenção a ela. Parece que elas já se acostumaram a não ver a criança chorando então Am parece não existir ali dentro. Todas as vezes que vejo Am chorando as monitoras demoram a perceber que é ela quem chora, e geralmente ela se cala sozinha ao colocar o dedo na boca.

[04/02/02] Pela manhã, na hora de atividades no terraço, Bia (2a,9m,19d),: levada pela monitora Y, é posta no chão junto às outras crianças e fica quase o tempo todo olhando para cima (como se estivesse olhando para alguém) mexendo os bracinhos e o corpo (de modo parecido com o movimento de um pêndulo de relógio); vê-se que ela poderia ser mais estimulada, que é menos assistida que as outras crianças. Tal atitude confirma os registros desde os primeiros dias da pesquisa. Em datas que se seguem encontram-se outros sinais desse abandono.

[22/02/02] Bia (2a9m25d) novamente se encontra no berço, do lado de fora do berçário. Estava dormindo, quando a monitora Z a acordou para dar-lhe a mamadeira.(ela estava muito remelenta e toda suja, a monitora Z aproveitou para dar banho). Durante a mamada, a monitora Z fez vários carinhos em Bia que retribuía com muitos sorrisos (apesar de tê-la acordado para mamar, foi a única monitora, nesse dia, que ao pegá-la no colo fez carinho, conversou ou brincou com ela).

[27/02/02] Bia está com o rosto cheio de catarro e vômito, as monitoras demoraram a perceber. A monitora X a pega no colo e a entrega para que a outra monitora lhe dê banho.

[15/04/02] No período vespertino faz um calor incrível, é quase insuportável ficar dentro do quarto. A monitora X também reclamou muito do calor e ligou a ventilador de teto existente dentro do quarto, e me alertou “presta atenção no Gus (8m28d), e veja o tanto que ele tem medo do ventilador, daqui a pouco ele vai começar a chorar”, e não deu outra, ele aprontou um escândalo, parecia estar levando uma surra, mas parou de chorar logo que a professora LS o colocou no colo (papel que seria das monitoras, mas não o fizeram, mas enfim, logo se acalmou).

[18/04/02] Gus (8m30d) começa a chorar quando as monitoras ligam o ventilador. Ele chora muito sente medo de verdade. Elas chegam perto dele, mas a criança não para de chorar, elas o pegam no colo e ele ainda chora. Voltam a colocá-lo no berço e ele não para de chorar. O choro só cessa quando o ventilador pára por completo de girar. Durante este episódio, as monitoras me disseram que já sabiam que ele tinha medo, mas que ele tinha de se acostumar com o ventilador porque estava fazendo muito calor. Depois que Gus chorou muito a monitora Y o pegou no colo e o colocou no chão.

Wes e Am têm entre quatro e seis meses; Bia é a criança sob observação especial dessa pesquisa. Gus é um moreninho gorducho e simpático que tem medo de ventilador. Tais constatações reforçam o fato de que, à proporção que aprofundo meus estudos, mais me convenço de que a valorização da Educação Infantil é uma conquista difícil. Há uma antiga tradição recorrente nas sociedades ocidentais de considerar menores, ou de menor valor, os cuidados dedicados às crianças. Completo essa idéia com a assertiva de que hoje, ainda, em que pesem os avanços da psicanálise, que exige formação específica e mais

rigorosa para analistas de crianças, e também da pedagogia, os pequenos são discriminados.

Bick, em 1961 (*apud* CARON, 2000), recorda a denúncia de Klein com respeito ao pouco desenvolvimento da psicanálise de crianças e à pequena procura pela formação de psicanalistas de crianças, acompanhada de raras discussões e publicações sobre o tema. O mesmo ocorre ainda hoje, com relação à formação exigida aos profissionais da Educação Infantil que é considerada menor, remunerada com baixos salários, ou dirigida a uma função sem exigência alguma de profissionalização. A desvalorização da criança, principalmente as muito pequenas, as que apresentam dificuldades especiais e são mais indefesas, e as das classes populares, corresponde à desvalorização dos profissionais que delas se ocupam. É preciso atender a Wes, Am e Bia e verificar o motivo do pavor que Gus tem dos ventiladores, e para isso são necessários professores capazes, que reconheçam os problemas, tenham contato com as famílias, e saibam encaminhá-los quando não podem resolvê-los. Segundo a minha compreensão, esse medo pode ter inúmeras explicações. Assim, caso o bebê seja levado a acostumar-se com o mencionado ventilador, sem ajuda, poderá, segundo Mahler (1982), despender um esforço tão grande que não reste energia para outros aspectos do desenvolvimento.

Fel (6m 16d) ainda muito pequeno, lindo, lourinho e gorducho como um “Bebê Johnson”, e Bigode (Luc, 1a 2m 16d), já um pouquinho maior, estão, ao contrário, entre os mais atendidos pelas monitoras, surgindo um contraste entre o cuidado a certas crianças e outras com características diferentes.

Figura 18 *Preferências e Rejeições*

[04/02/02] Durante o período de estada na Creche, percebo uma preferência por estas duas crianças (Fel e Luc): são os primeiros a serem levados para comer e para o banho. Com eles as monitoras conversam e brincam. Bia é a última a tomar banho. Após o banho, a maioria das crianças chora, pois se aproxima a hora do almoço. Este continua sendo um momento difícil, de espera. O número de cuidadores é desfavorável às crianças. Bia (2a 9m 12d) vomita no chão e nenhuma das monitoras percebe, até que é avisada pela observadora.

[11/04/02] Eze (11m 17d) tenta morder Fel (8m 21d) e a monitora X diz: “Esse menino não gosta de branco não, vive mordendo os branquinhos do berçário”.

Causou-me preocupação constatar, no berçário, várias atitudes preconceituosas como as mencionadas nas figuras 17 e 18, e inclusive em relação às crianças de cor e a

preferência pelos bonitinhos, lourinhos de olhos azuis. Em várias outras figuras (*Figura 1 - A chegada, Figura 7 - Alimentação e sono e Figura 16 - Luc e o Balão*, por exemplo), estão registradas essas ocorrências, que persistem na etapa final da pesquisa. Os moreninhos não são tão festejados e, em consequência disso, deles é exigida uma adaptação ao ambiente com menos *holding* do que dos outros. A vida nas instituições reflete os valores sociais e o velado preconceito racial no Brasil presente em toda a sociedade. A *Figura 6 - Isolamento* – mostra os bebês de menos de 6 meses e a pequenina portadora de necessidades especiais sendo apartadas do grupo. A atenção especial desfrutada pelo encantador Luc, o xodó do berçário, é certamente um exemplo de preferência, muito humana, espontânea e compreensível, mas que, segundo Giroux (1986), poderia ter um resultado diferente se fosse uma situação vivida por um professor consciente, com formação pedagógica profissionalizante específica e com visão crítica. A última observação descrita na figura 18 explicita o que “vai na cabeça” da monitora que, invertendo o raciocínio, pode estar transferindo para a criança sentimentos que são dela.

Esse preconceito, sob a forma de desatenção, isolamento, abandono, é uma atitude freqüentemente encontrada na escola. Agora, com a inclusão da Educação Infantil no Sistema Oficial de Ensino, essa atitude manifesta-se cada vez mais cedo na vida do aluno bebê. Vale a referência ao artigo de Meyer (2002), com o sugestivo título “Das (Im)possibilidades de se ver como um anjo”, que conta a experiência de uma criança negra de 3 anos, freqüentadora de uma Creche. Após algumas semanas, essa criança começou a recusar-se a ir à instituição. Chorava, mas não dizia os motivos dessa recusa. Depois de muita insistência a menina revela que não queria mais ir à Creche, porque havia “descoberto que não podia ser anjo”.

É possível imaginar o “potencial pedagógico” imbricado nas figuras de anjos, no contexto da Educação Infantil [...] Uma pergunta simples nos permite entender, então, a contundente e ao mesmo tempo óbvia 'descoberta' feita por essa criança: quantos/as de nós já vimos ou trabalhamos com imagens em que os anjos retratados não fossem meninos ou (ou seres assexuados) de pele muito branca, com cabelos louros e encaracolados e olhos azuis? Quem de nós já viu imagens de anjos negros? E quem de nós já não ouviu e ou disse frases como “crianças são inocentes como anjos” ou “crianças quando morrem se transformam em anjos? (MEYER, 2000, p. 52).

No contexto sociopolítico do País, a

escola ora é apresentada como sendo a instituição que pode resolver grande parte de nossos problemas sociais ou então como sendo responsável por esses problemas, por não estar desempenhando de forma eficiente sua função social. (MEYER, 2000, p.52).

A escola pode ser considerada, então, um “porto seguro” que preserva a infância dos males do mundo e que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, ou um lugar perigoso que a inicia no vício, no crime ou nos maus costumes.

No Brasil, a partir da década de 1980 (MEYER, 2000), as ideologias políticas de esquerda viam a escola como aparelho social mantenedor e reproduzidor das desigualdades sociais. Alguns teóricos defendiam até mesmo a sua extinção. Paulo Freire e seus discípulos criticavam esse papel reprodutivista da escola e propunham mudanças que reafirmassem a sua importância para transformações sociais em uma perspectiva progressista. A escola não tem nenhum desses poderes extremos e opostos, mas é, sim, uma importante instituição para atividades específicas que não acontecem, em geral, fora dela e que podem também reforçar ou atenuar aprendizagens que não constituem diretamente o conteúdo curricular estabelecido (MEYER, 2000).

Os resultados da presente pesquisa mostram que as crianças “diferentes”, por exemplo, os mais frágeis (bebês muito novos, com necessidades especiais) e as crianças negras são identificadas de modo negativo, decorrente do preconceito que historicamente caracteriza a formação cultural brasileira.

As situações expostas, tanto no relato de Meyer como na *Figura 18*, mostram que os professores detêm grande poder de influência sobre os educandos, em todas as fases do processo de escolarização, mesmo ou principalmente, na Educação Infantil. Por isso devem ter uma cuidadosa profissionalização em nível superior e segundo os parâmetros da Teoria Crítica da Educação (GIROUX, 1983) mencionada nesse trabalho, para que possam superar, em sua formação e em sua ação junto aos educandos, as características individualistas, consumistas, competitivas, agressivas da sociedade capitalista hoje.

Mahler (1982) admite que cumprir o ritual da maternagem guardando o necessário equilíbrio entre as necessidades da criança e o respectivo atendimento é uma tarefa bastante difícil. Certamente é complicada porque está pendente de vicissitudes originadas de “perplexidades, ansiedades, conflitos, fantasias, da mãe.” Mahler (1982) lembra que na fase simbiótica, sincrética, em que a relação mãe-bebê constitui uma unidade

indiferenciada, as características da atividade de maternagem, os gestos, os esquemas usados pela mãe, parecem ser assimilados pelo bebê numa forma de imitação sem conteúdo mental. A autora apresenta estudos teóricos e experiências de observação de crianças e suas mães, em ambientes controlados, que vêm reforçar a teoria winnicottiana da relação simbiótica mãe-bebê.

Esses estudos de Mahler (1982) são importantes para a compreensão do desenvolvimento da criança recém-nascida, no contexto da relação mãe-bebê e, conseqüentemente, são fundamentais para a compreensão das relações professor-bebê, principalmente no caso que envolve a criança a partir de aproximadamente 4 ou 5 meses até um ano, em situação de berçário. Esse bebê muito pequeno, produz códigos de comunicação ou sinais (MAHLER, 1982, p. 18) que normalmente são compreendidos pela mãe suficientemente boa (teoria winnicottiana, *passim*) e, conforme as observações que se seguem na presente pesquisa, podem ser percebidas também pelo profissional do berçário.

Figura 19 *Compreensão de sinais*

[18/02/02] A monitora X dá a mamadeira para Fel (6m 29d). Este está deitado no berço. Ele mama enquanto ela conversa, mas deixa sobrar o leite. A monitora o puxa pelo braço e o coloca sentado para que este possa arrotar. O bebê começa a falar sozinho. A monitora X percebe, olha para ele e começa a conversar com ele, que dá gargalhadas. A monitora X com Am (6m) no colo, se vira de costas para ele e Fel faz cara de choro. Ela coloca Am no berço e volta a conversar com ele que sorri. A monitora X está com as mamadeiras nas mãos e ele tenta pegá-las. Ela dá a ele o resto da mamadeira que ele não tinha tomado e ele a toma toda.

[07/03/02] A monitora Y pega Luc (1a 3m 16d) no colo para trocá-lo assim que ele acorda. Quando ela o coloca de volta no berço ele chora, mesmo estando com o cobertor nas mãos. A monitora X o toma ao colo e ele para de chorar. Ela dá água a ele e ele bebe quase que a chucha inteira. Ela conversa com ele, ele a abraça e beija, sorri muito. Ela o coloca no chão e ele vai andando em direção ao corredor. Estava com sede!

Nessas três circunstâncias a monitora foi capaz de interpretar os sinais: 1) percebeu que a criança queria mais atenção; 2) aceitou o gesto do bebê como um sinal, devolvendo-lhe a mamadeira. 3) percebeu que, além do cobertor, a criança precisava beber água, e que nesse caso o choro era provocado pela sede. Mas foram apresentados, no decorrer do trabalho, outros exemplos de sinais emitidos pela criança que escaparam à observação e/ou interpretação das monitoras. A formação superior do professor de bebês não confere infalibilidade ao seu trabalho, todavia diminui a probabilidade de falhas e contribui para maior probabilidade de integração psíquica do bebê.

Mahler (1982) ressalta que a criança comum, engatinhando ou começando a andar, fica extremamente absorvida em exercitar suas recém-adquiridas funções motoras (que expressam as funções autônomas do ego) e pouco atenta à presença ou ausência de sua mãe.

Alguns bebês comportam-se como se estivessem embriagados com sua recém descoberta da capacidade de engatinhar ou de ensaiar os primeiros passos no espaço e ampliar seu conhecimento com largos segmentos da realidade. O bebê mediano segundo este princípio não reclama a atenção nem a intimidade corporal de sua mãe, durante esse período. De vez em quando dirige-se até a mãe para aquilo que o Dr. Durer chama apropriadamente de reabastecimento libidinal (MAHLER, 1982, p. 19).

Constatei exemplos semelhantes, referentes, nesse caso, à relação bebê/professor no berçário observado:

Figura 20 *Funções motoras I*

[14/02/02] Fel (6m 26d) acorda e é levado para a área de recreação pela monitora X. Esta o coloca deitado no colchão. Ele fica um tempo observando o movimento das outras crianças. Chama a sua atenção uma menina do Berçário II que brinca com uma grande bola. Fel (6m 26d) fixa seu olhar na bola, fica na posição de apoio e tenta ir de encontro à bola. Não consegue, ainda engatinhar, mas vi que ele criou um objetivo e tentou alcançá-lo. Começa a agir com intencionalidade de exercitar suas funções motoras. Na área de recreação, Bigode (1a 2m 25d) tenta de todas as formas ficar de pé; quando consegue, fica tremendo, todo desequilibrado, cai, olha para nós e dá uma gargalhada.

Bigode está realmente *embriagado* com suas novas habilidades, olha intencionalmente para o grupo de adultos (monitoras, observador) presente, procurando aprovação, demonstrações de afeto e dá uma risada, mostrando-se feliz!

Outras crianças observadas no berçário “Lar Confessional” procedem de forma análoga, gravitam ao redor das monitoras, caminham para longe em busca de seus objetivos, retornando para um abraço ou um carinho, ou seja, para um reabastecimento afetivo (MAHLER, 1982). Muitas vezes ficam sentadas aos pés das monitoras, encostando-se nelas, enquanto essas banham um outro bebê ou se ocupam de outra criança.

Essas crianças do Lar demonstravam o mesmo empenho de *Heather* (MAHLER, 1982, p. 32), praticando de modo “persistente e competente todos os tipos de bem coordenados padrões motores preliminares”, como no exemplo que se segue:

Figura 21 **Funções motoras II**

[22/02/02] Estamos na área de recreação, Vit (11m 17d), Luc (Bigode, 1a 4m 4d) e Isa (1a 8d) estão muito espertos, movimentam-se pela área toda. Temos poucas crianças na área, nesse dia. Eri e Eli (gêmeas, 9m 29d) ficam sentadas durante todo o tempo, não se movem, não vão em busca de seus objetivos, pois (será mesmo por isso?) quando querem algum brinquedo, choram até que alguma monitora pegue um brinquedo e leve até elas. Elas são quietinhas. Segundo Winnicott (1974) e Mahler (1982) é normal que as crianças engatinhem, vão em busca de novas descobertas, mas essas, por enquanto, não são assim, ficam quase o tempo todo paradas. Por outro lado, Luc (Bigode 1a 4m 4d) pega em tudo a que tem direito, sua exploração da área é muito boa, *fuça* em tudo, toma brinquedos de crianças mais velhas, pega outro brinquedo. Este sim é muito ativo e aproveita ao máximo esse momento e sempre volta para perto das monitoras de seu berçário. Luc conseguiu dar oito passos sem cair, está evoluindo muito no que diz respeito a andar. Esquece, por muito tempo, a maternagem e as monitoras. Lembra-se delas quando se machuca, chora e as procura. Pela primeira vez vejo Isa (1a 8d) como hoje, uma verdadeira *espuletinha*, que assim como Luc, mexe e explora tudo o que pode, engatinha, fica de pé, mas sempre segurando em alguém: está feliz. Fel (7m 4d) acorda, e é trazido para a área de recreação pela monitora Y, ainda meio sonolento (o que é normal quando se acorda), demora um pouco para se situar. Perguntei à monitora se ela o acordou, ela me respondeu que não “ele estava acordado”. Logo as monitoras pegaram o maior número possível de brinquedos e colocaram ao lado de Fel, e ele de forma ainda tímida pega em um ou em outro brinquedo. O Fel, já consegue engatinhar, então, trazer os brinquedos até ele, pode ser um fator desestimulante, pois tem de ir atrás de seu objetivo, de sua conquista. Se tudo vem até ele, não há estímulo mas o impulso para a aquisição da locomoção é forte, ele tenta romper a membrana simbiótica (MAHLER 1982), não fica satisfeito com os brinquedos que as monitoras colocam ao seu redor, fica na posição de engatinhar e começa a se movimentar, vai em busca de outros brinquedos, de novas conquistas.

[04/04/02] A monitora Y chama Eli (11m 11d), que está do outro lado do corredor, e ela vem engatinhando em direção a ela, pára de frente a ela, levanta-se apoiando no joelho da monitora Y, a abraça e a beija.

Eli e Eri, participantes da pesquisa sob foco de observação especial, estavam, em fevereiro, com seu desenvolvimento ligeiramente defasado em relação aos bebês seus colegas da mesma idade, mas na observação de abril já revelam desembaraço para perseguir seus objetivos de engatinhar e explorar o mundo que as cerca no berçário. Isso denota, segundo Mahler (1982) o desenvolvimento das funções autônomas do ego, expressas pela coordenação motora ou pelo “estado de atividade” (WINNICOTT, 1996, p. 73). Os exemplos mostram o afastamento e a volta para junto das monitoras para o reabastecimento afetivo. Desde o dia 4 de março de 2002, elas demonstram a capacidade de engatinhar e em datas subsequentes há registro desse progresso e das manifestações positivas de afetividade entre as gêmeas e as monitoras.

Essas crianças estão desenvolvendo a diferenciação da relação simbiótica mãe-bebê (MAHLER, 1982), mesmo não estando acompanhadas das suas mães e sim das monitoras do

berçário. À medida que passa esse período de euforia motora e aumenta a segurança e a capacidade de se movimentar, a atenção da criança volta a concentrar-se na figura maternadora, exigindo veementemente a participação dela em suas atividades, que significam para a criança pequenos triunfos a serem divididos. Esse domínio das funções motoras precede a aprendizagem de outras funções parciais que constituem

elementos de uma linguagem constantemente acrescida de significado secundário e grandemente inconsciente - um apelo sem palavras pelo amor e estima da mãe, uma expressão de anseio, uma procura de significados, um desespero de partilha e expansão (MAHLER, 1982, p. 19).

Essa necessidade de comunicação, de partilha de significados, está relacionada ao início do processo primário de linguagem que deve ser compreendido e estimulado, pois é também um caminho em direção à individuação e à construção de uma identidade diferenciada da mãe (MAHLER, 1982, *passim*). Os balbucios, as vocalizações e modulações vocais, várias vezes registrados no decorrer da pesquisa, consistem em conquistas e sinais de desenvolvimento do bebê. Esse começa a ter a capacidade de manifestar uma grande variedade de sentimentos, como medo, tristeza, aborrecimento, alegria, prazer, angústia, espanto etc.

Winnicott (1978) reporta a categorias de cuidados, por mim utilizados neste trabalho (O Corpo e o Espírito, p. 125) determinando que o bebê seja alimentado, manipulado, embalado, banhado e nomeado. O item Nomeado, refere-se ao aspecto que estou especificando no momento e que repito aqui:

o bebê deve ser individualizado, chamado pelo nome, festejado pelo nome! Conversar com o bebê, dialogar com ele em todas as oportunidades é dever de um professor/cuidador como o de um alfabetizador é o de ensinar a ler. As pessoas que atendem o berçário devem ser em número suficiente para que isto aconteça, de modo generoso. Cantar com as crianças ou utilizar um som com boa dicção também pode ser uma alternativa para alguns momentos. A linguagem do cuidador deve, portanto, ser compatível com a cadeia do processo educativo a cujos inícios a educação do bebê foi alçada.

A interação via linguagem e conversação, no entanto, é também um ponto que deixa a desejar no contexto do berçário. Nesse aspecto, como aliás em praticamente todos os outros que ocorrem nas relações no interior do berçário, o número e a ausência da qualificação adequada das pessoas que cuidam dos bebês é decisivo. As monitoras falam

com as crianças o suficiente para que se estabeleça um vínculo afetivo, mas têm a seu cargo cerca de 6 a 8 crianças cada uma, nos dias normais, e além dos afazeres já mencionados, querem conversar com as companheiras, têm a atenção dispersa por outros interesses e não dispõem do conhecimento científico sobre a importância e significado desse diálogo: repetir as palavras, solicitar à criança que se expresse, perguntar-lhe o nome, pedir-lhe que nomeie algum objeto ou alguém. Nem poderia ser diferente, pois se trata de uma equipe com o primeiro grau incompleto. Ressalta-se o registro:

Figura 22 **A nomeação**

[08/03/02] As monitoras não têm o costume de chamar algumas crianças pelo nome, como por exemplo, Fel (7m 19d) que é chamado de príncipe, lindinho e outros. Luc (1a 3m 19d) é chamado de Bigode. Am (6m 20d) é chamada apenas de Bebê. Mas Bia (2a 9m 8d), Eri e Eli (10m 15d) são, nas poucas vezes que são mencionadas, chamadas pelo nome.

As preferências das monitoras por certas crianças evidenciam-se também pela nomeação utilizada por elas tal como lindinho, príncipe, conforme relatado na página 22. Serem chamadas pelo nome é bom, é uma atitude de atenção e carinho se não se desse ênfase à fala da observadora: “nas poucas vezes que são mencionadas”. Porque Bia é menos nomeada que as outras crianças? Eri e Eli, por serem gêmeas idênticas, ainda levam mais desvantagem porque não há uma distinção chamativa entre elas. Eu mesma, às vezes evitava dizer seus nomes temendo enganar-me ao nomeá-las, piorando, talvez, a situação. A solução poderia ser, por exemplo, o uso de crachás.

Em tais circunstâncias de ausência da formação e do preparo adequado das monitoras, seria injusto esperar uma fala que ajudasse o bebê a introjetar as bases (socialização primária, LUCKMANN E BERGER, 1985) de uma linguagem preparatória para a educação fundamental. Ao longo dos meses de contato com o campo, pude também, com certa frequência, ouvir o emprego de palavras grosseiras tanto no diálogo com as crianças como entre os funcionários. Sem preocupações moralistas, creio que num ambiente oficialmente educativo esse não é o melhor procedimento. Por exemplo:

Figura 23 **Linguagem**

[24/04/02] Depois da mamadeira a monitora espera que as crianças evacuem, troca-as e as coloca no chão. Luc faz cocô e ela o leva para trocar, dizendo: “que bosta fedida, hem Bigode! Cagou para a família toda, hem?”

Rizzo (2000, p. 88) lembra que a linguagem e as estruturas sociais estão intrinsecamente unidas e que portanto um diálogo deve ter início “quando o bebê abre os olhos e entra em contato com o adulto, sempre, porém numa situação prazerosa, e permeará todas as atividades do dia.”

Com relação aos bebês, o professor deve estar muito consciente, de que esta conversa consiste numa prática educativa e faz parte da socialização primária (LUCKMANN E BERGER, 1985) que terá importante influência na estruturação da personalidade da criança. Para isso é preciso que tenham passado por uma formação superior adequada, nos Cursos de Pedagogia com diretrizes curriculares específicas e atualizadas.

A Educação Infantil é agora reconhecida como parte integrante do sistema educacional, primeira etapa da educação básica, e, portanto, deve ter, entre seus objetivos, o de preparar para o ensino formal (MACHADO, 2000). A linguagem popular é correta e adequada para a comunicação nos diferentes agrupamentos sociais, mas não se pode deixar de considerar a linguagem formal, oficial, do contrário estar-se-ia privando a criança de um instrumento do qual ela tem necessidade para que possa reivindicar sua cidadania no mundo contemporâneo ocidental em que predominam os princípios do liberalismo.

Segundo Mahler (1982), a disponibilidade da mãe no período de individuação e formação de identidade, vai influir, significativamente, para que o bebê alcance ou não a sua autonomia. Se ela estiver disponível a acompanhar as aventuras do desenvolvimento da criança, essa terá mais chance de alcançar com tranquilidade o desenvolvimento mental para a comunicação verbal e afetiva

A individuação e a formação da identidade do bebê processa-se, em geral, de maneira suave, mas, em um número significativo de casos, ocorrem problemas no relacionamento.

Passado o momento da aquisição da marcha, a criança exige, novamente, a presença da figura maternadora em suas realizações. Em sua insegurança pela ausência da

mãe, a criança pode adotar a conduta de persegui-la em todos os seus deslocamentos, ou ao contrário, fugir dela, correndo para longe, obrigando a mãe a correr em sua direção e a tomá-la nos braços, finalmente.

Se nessa fase a criança começa a frequentar o berçário, é necessário que estabeleça laços afetivos confiáveis (WINNICOTT, 1999a, 1999b, 1999c, e outros) com o professor disponível, para que esse desenvolvimento se processe no berçário. Se a criança está vivenciando adequadamente essas fases e subfases *mahlernianas* em relação à mãe, em casa, ainda assim terá de estabelecer outros vínculos no berçário. Se a figura maternadora, no berçário, não reabastece adequadamente o bebê, este solicitará atenção de maneira cada vez mais insistente e até mesmo desesperada. O esforço pode ser tão grande que não sobre energia para a evolução de outras facetas do desenvolvimento.

Nesse ponto, Mahler (1982) refere-se à mãe que muito cedo substitui a si mesma por brinquedos. Esse pensamento traz à lembrança que, segundo Winnicott (1975), a mãe deve dar oportunidade ao filho de contato com objetos que podem ser eleitos como transicionais (Fenômenos Transicionais: bola de lã e ponta de cobertor, p. 139). Esse procedimento não deve, no entanto, ser insistente ou impositivo porque a escolha é da criança e a mãe não pode, de fato, fazê-lo por ele.

Tal como as respostas distorcidas das mães podem afetar negativamente o processo de individuação e separação da criança, respostas inadequadas recorrentes do berçário têm esse mesmo resultado. Segundo a teoria winnicottiana e de acordo com Mahler (1982, p. 33), os bebês normais têm a seu favor uma “espantosa capacidade para adaptar-se às necessidades, emoções e demandas” (p. 33) do ambiente maternador. A autora afirma que as mães normais também passam por um processo interno de separação do seu bebê, algumas vezes de forma bastante precoce. Nas situações de Creche e berçário, isso pode, em caso de algum desequilíbrio na relação, afetar de uma forma ou de outra os sentimentos da mãe e do bebê e causar problemas.

Mahler (1982, p.34) conclui:

Em geral, enquanto as crianças crescem e sua personalidade se desenvolve, mostrando crescente complexidade, continuamos a encontrar, como seu núcleo central, e impregnando-a inteiramente, o resíduo da mais primitiva relação mãe e filho.

Vejo que a exigência de cursos de Pedagogia com diretrizes curriculares específicas para os professores de Creches e berçários, é reforçada pela importância da fase de *fome de afeto* (MAHLER, 1982) por que passa o bebê. Se há riscos decorrentes das diferenças entre os indivíduos, mães e bebês, nas relações na família, há também riscos na Creche, mesmo tomados os cuidados mais rigorosos e respaldados em conhecimentos sólidos sobre a psique humana, adquiridos nas instituições superiores específicas, principalmente nos cursos de Pedagogia.

A 3ª subfase pesquisada por Mahler (1982, p.183)¹²² mostra com maior nitidez o processo de separação-individuação.

A tendência para a exploração, nessa sub-fase, é substituída por uma ativa reaproximação fazendo com que o bebê procure sempre se assegurar do lugar onde se encontra a mãe. Deseja, também, com ela compartilhar suas novas habilidades e experiências. Surgem aí os primeiros sinais de agressividade dirigida, já que esse é o período anal. Inicia-se a comunicação verbal e o uso das expressões, o meu, e mim torna-se constante. Podem surgir perturbações normais no sono indicando a ansiedade provocada pelo processo de separação-individuação

Figura 24 **Agressividade**

[27/02/02] O bebê Luc (1a 3m 11d), dentro do quarto, mordeu a monitora X. Esta imediatamente deu-lhe uma reprimenda e uns tapinhas em suas mãozinhas; ele saiu todo sem graça e querendo chorar, mas foi confortado pela monitora Y que pediu para ele não mais fazer isto. Ele ficou sem graça por alguns instantes mas logo passou.

[08/03/02] Luc (1a 3m 17d) mordeu Vit (1a 1d) pela manhã e agora à tarde morde Isa (1a 24d) com força, machucando-a. Hoje Vit (1a 1d) passou a maior parte do tempo no colo da monitora Y Ela brincou com ele, abraçou, beijou. A monitora Y brinca com Am (6m 10d).

Vê-se que Luc, com cerca de 1 ano e dois meses e que também já diz umas palavrinhas, está justamente em pleno processo de individuação-separação, coincidindo com a fase oral (sadismo oral, KLEIN, 1952)¹²³ e talvez o início da fase anal em que cresce o sentimento de posse, a avidez do bebê, e o início da comunicação verbal. Em outros bebês da mesma faixa etária, tal comportamento um pouco agressivo pode ser observado. A *Figura 18 - Preferências e Rejeições* mostra Eze (9m 24d, ainda bem dentro da fase oral) acusado de “morder todos os branquinhos”.

¹²² As fases foram apresentadas com maiores detalhes no capítulo anterior, item 3.4.

¹²³ Mais detalhes ver Klein (1952) Capítulo O Desmame, p. 35 a 52.

Uma das maiores causas de choro e desconforto entre as crianças é a sensação de fome.

Figura 25 *Fome*

[13/03/02] Cheguei à Creche por volta das 07h50min e logo no caminho que percorro para chegar até o quarto, ainda nas escadas, escuto o desesperador choro de Gus (8m 18d), que dura até a sua hora de mamar (mais ou menos 20 minutos), então fica bem claro que seu choro é fruto da sua fome. Seu choro é muito forte.



Foto 17 - Fome

Essa sensação ocorre sempre nos horários de espera da chegada do alimento pela manhã, no almoço e no jantar. No diário de campo da pesquisa esse lamento (ou protesto ou reivindicação ou manifestação de desconforto!) é registrado, salvo engano, nas páginas 70, 81, 90 e 92 e em ainda em outras. Esta é uma ocorrência, muitas vezes registrada aqui, como consequência do número insuficiente de monitores, da falta de um planejamento flexível para atender às crianças e de profissionais, de preferência pedagogos com formação adequada, capazes de propô-lo e executá-lo.

Figura 26 *Mamar no colo*

[08/03/02] As mamadeiras são trazidas para o quarto em grande bacia e as monitoras dão as mamadeiras primeiro para as crianças que conseguem segurá-las, e somente após, elas tomam ao colo as crianças que não conseguem segurar a mamadeira, para que elas possam mamar. Essas crianças são Wes (5m 24d) e Am (6m 20d), Bia (especial, 2a 9m 8d) e Fel (7m 19d).

Este fato – dar a mamadeira no colo - foi um ganho creio que proporcionado pela presença da pesquisadora no berçário. Na primeira etapa da pesquisa, as crianças que não conseguiam segurar as mamadeiras tinham-nas escoradas por travesseiros, sem a presença das monitoras. Nesses últimos meses, os que não dão conta de segurar a mamadeira têm o colo das monitoras.

Figura 27 *Planejamento para ação de voluntários*

[11/03/02] Cheguei ao berçário e nenhuma das duas monitoras estava presente, somente as três crianças da Escola Fundamental MM e G, a coordenadora do Berçário. Fel (7m 21d) está balbuciando algumas palavras. Fez xixi e a coordenadora o leva para trocar. Enquanto o trocava brincou, conversou e o beijou. Depois o deixou novamente no berço. Hoje ele estava meio inquieto acho que por causa das três garotas que não pararam de pegá-lo no colo. O bebê ficou passando de colo em colo. Quase não engatinhou.

[14/03/02] As três garotas da Escola MM também estão aqui hoje. Elas brincam com Lucas (1a 3m 23d). Pegaram um monte de brinquedos e espalharam pelo corredor e ficaram pedindo um por um para ele. Ele se divertiu muito, sorria e dava gargalhadas quando eles batiam palmas por ter pegado o brinquedo certo. Eli e Eri (10m 28d) tomaram banho e foram colocadas no chão do corredor. Lá elas também brincaram com as três garotas da Escola MM. Mas percebi que Eli (10m 28d) estava incomodada porque elas não paravam de pegá-la no colo o que parece que foi deixando a menina meio estressada, até que ela começou a chorar e a não querer mais ficar no colo das garotas maiores. Estas a deixaram no chão brincando com uma bola e se dirigiram a outras crianças.

[19/03/02] As monitoras estão do lado de dentro do berçário conversando enquanto as crianças da escola MM estão no corredor cuidando das crianças. Após alguns minutos, Eri (11m 3d) cai e bate a cabeça no chão. Depois de um tempo as monitoras vêm ver o que aconteceu, olham para Eri (11m 3d) vêem que ela não está machucada e se sentam no chão, mas logo se levantam e vão para a cozinha conversar.

Esta figura refere-se a um projeto no Lar em que as meninas da primeira fase do primeiro grau permanecem parte do dia no Berçário com o intuito de ajudar as monitoras com os pequenos. Mas não há um planejamento ou uma supervisão quer por parte da coordenação quer por parte das monitoras que algumas vezes preferem conversar e descansar na cozinha a orientar as meninas, denotando falta de preparo e consciência profissional. Os bebês, por vezes, ficam estressados, de colo em colo, sempre as mesmas crianças, as preferidas das meninas.

Figura 28 *Aspectos lúdicos*

[10/04/02] As monitoras levaram várias revistas velhas para as crianças brincarem e a novidade foi muito bem aceita pelas crianças, que fizeram um verdadeiro alvoroço, e minutos depois praticamente não havia revistas inteiras, sem que as crianças as tivessem literalmente destruído. É impressionante como que o novo chama a atenção delas, pois no momento em que as monitoras trouxeram as revistas, era como se não existisse nenhum outro brinquedo na área. Todas as crianças largaram os seus brinquedos e foram “destruir” as revistas. Às 9 horas, as monitoras recolhem as revistas, ou melhor o que sobrou delas.

O programa lúdico a que me refiro é aquele “brincar” proposto pela teoria winnicottiana, ou seja, é o espaço de transição onde ocorre a percepção, pela criança, da

separação entre o mundo interno e o mundo externo. Esse aspecto inclui, entre outras coisas, atividades como apresentar revistas e outros brinquedos ou brincadeiras. Entre eles, a música, tão importante, não teve desenvolvimento algum no berçário durante a realização da pesquisa. Um programa pedagógico envolvendo tais atividades e outras, próprias para os bem pequenos que permanecem esquecidos, seria bastante oportuno, caso houvesse profissionais habilitados para incrementá-lo. Winnicott (1975, p. 63) enfatiza a necessidade do desenvolvimento da capacidade de brincar que para ele é característica da criança e também do adulto.

É a brincadeira que é universal, e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento, e, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais, [...] a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.

A apresentação das figuras extraídas das memórias das anotações das observações que constituíram a presente pesquisa revelou o dia-a-dia da Creche, as pequenas alegrias desses alunos bebês, suas dificuldades e as diferentes atitudes das monitoras para com eles. As várias formas de preconceito recorrentes no berçário e a fala de conhecimento das monitoras sobre a força da ideologia que impregna a formação da cultura social no País e que nos domina a todos, deixaram forte marca em meus sentimentos de cidadã, lembrando-me uma canção que me encantava na adolescência:

Angelitos Negros (bolero en forma de tango)¹²⁴

[...]

<i>Aun que la virgen sea blanca, píntame angelitos negros, que también se van al cielo, todos los negritos buenos.</i>	<i>Pintor si pintas con amor, ¿porqué desprecias su color, si sabes que en el cielo, también los quiere dios</i>	<i>Siempre que pintas iglesias, pintas angelitos bellos, pero nunca te acordaste, de pintar um Angel negro</i>
--	--	--

(Letra de Eloy Blanco música de Alvarez Maciste, 1947)

¹²⁴ Anjinhos Negros (bolero em forma de tango). Ainda que a virgem seja branca, pinta-me, anjinhos negros, que também vão para o céu, todos os negrinhos bons / Pintor se pintas com amor, porque desprezas sua cor, se sabes que no céu, também os quer Deus? / Sempre que pintas igrejas, pintas anjinhos belos, mas nunca te lembraste, de pintar um anjo negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas para os quais propus-me a encontrar alternativas de equacionamento neste trabalho e que constituem o cerne de minhas preocupações, foram assim enunciados: conhecer a realidade psico-social da criança em situação de berçário (de zero a 18 meses); conhecer as necessidades dos bebês nos limites da instituição denominada Creche e demonstrar a importância da formação do professor em cursos de nível superior.

A razão primordial da Educação é o fato de que o mundo é habitado por seres humanos que se sucedem e precisam transmitir de uma geração para a outra a história por eles construída, que compreende sua produção filosófica, sociológica, política, científica, tecnológica e outras a fim de que possa prosseguir havendo reconstrução, criação, e novas produções possam surgir.

LUCKMANN E BERGER (1999), representando a nova Sociologia da Educação, reconhecem e acentuam que todas as construções sociais são sujeitas a transformações das ações humanas concretas. Nesta concepção teórica, a sociedade define a realidade e as definições partem de indivíduos ou grupos concretos.

Esta possibilidade de mudanças leva à questão: Quem, ou o que determinou que isso deve ser assim? A quem serve ou a quem é dirigida a construção desse universo conceitual? Modificações nesse universo não são impossíveis.

Transporto tal concepção para o universo conceitual que rege a educação de nossos bebês nas Creches, que foi evidentemente construído por interesses econômicos, de tradição sociopolítica legitimada por um corpo de determinações jurídicas. Estes interesses, com o passar do tempo histórico vêm se especializando em destinar, de modo sutil e camuflado, as verbas que deveriam ser dessa área para outros sub-universos com maiores vantagens para os *peritos* ou os *legitimadores*, ou “*teóricos*” – iluminados, retentores do conhecimento verdadeiro e reservado aos sábios (LUCKMANN E BERGER, 1999).

Os sociólogos em tela despertam a esperança¹²⁵ de modificações para um mundo melhor, e esse quadro inclui a Educação Infantil, quando admitem a desintegração ou desobjetivação do monopólio de um pensamento/ação conservador mediante algum tipo de resistência, desde que haja uma “*liderança*” que coordene e organize as ações. A “socialização primária”, aquela que os indivíduos experimentam nos primeiros momentos de sua existência, junto à família, nos dias atuais, é dividida com a instituição responsável pela Educação Infantil. Como se pode constatar, a Sociologia, assim como as ciências que estudam a psique humana, consideram essa fase da maior importância porque é a mais maleável do desenvolvimento e a que marca mais profundamente o sujeito. A criança, ao nascer, já encontra uma estrutura e um mundo social objetivo. Para a criança bem pequena que está na Creche, esse mundo social é o berçário, que foi construído e pode ser modificado pelos mediadores (os professores) entre os bebês e o mundo. No caso da Educação Infantil, no Brasil hoje, as associações de professores, os movimentos docentes, como o da ANFOPE, da ANPEd, e outros, têm, com sua liderança, a possibilidade de exigir para as crianças uma educação autônoma e criativa, em contraposição a uma educação para a submissão ou para o conformismo (KUHLMANN, 1998). Embora a criança não seja passiva, a socialização primária fixa-se na sua consciência muito mais que a socialização secundária. A socialização primária adequada, do ponto de vista sociológico, entre outros aspectos, pode ser possibilitada à criança, paralelamente à ação da família por meio da maternagem pedagógica de professores formados em nível superior, e desenvolvida desde o berçário, como é a proposta da Pedagogia Crítica (GIROUX, 1986, 1987).

Arendt (2000, p. 235) refere-se com bastante veemência à natalidade, o que determina “uma constante renovação nos cuidados, na conservação da criança e na sua educação,” já que os pais trazem ao mundo os seus filhos e devem assumir a responsabilidade por sua educação e pela segurança do mundo. Esses cuidados permitem a chegada dos novos e a primeira etapa da socialização. Lamentavelmente, de modo geral, essa educação até nossos dias, tem sido atribuída praticamente apenas às mães como “atividade natural e instintiva” posição contrária à assumida no presente trabalho que considera o amor materno como um sentimento construído como todos os outros

¹²⁵ A esperança de modificação está, talvez, agora a partir de outubro de 2002, na mudança da *liderança* do povo brasileiro que pode tomar outros rumos em direção, por exemplo, à melhor distribuição de renda, portanto de uma sociedade mais justa.

sentimentos humanos. Percebo, no entanto, por via das teorias psicanalíticas revisadas, uma imbricação ou inter-relação daquilo que é próprio do “humano” com os sentimentos socialmente construídos.

Badinter (1985) ressalta que o sentimento de amor materno e o conceito de infância têm uma construção e um estímulo, diferente, de acordo com o momento histórico, as exigências ou interesses sociais de cada grupamento humano, época ou localização. Houve o tempo do *abandono*, da *desestimulação* do sentimento de infância, o tempo das mais diversas formas de descaso, da atribuição da maldade inata à criança, da utilização indiscriminada de amas de leite, de famílias substitutas e do preconceito de gênero. Existiu, também, a época da valorização econômica do número de crianças na família como um fator de produtividade e de interesse quanto ao aumento demográfico. Houve um tempo em que foram deflagradas campanhas de valorização da mulher, como mãe, como dona de casa, o que foi reforçado na época pelas religiões, pelas posições agostinianas e as de Rousseau e, em alguns aspectos, pelas teorias da psicanálise.

O século XX, com todo o progresso científico em relação à alimentação artificial da criança e às descobertas relativas à esterilização, aos microorganismos e aos antibióticos, presenciou a redução da mortalidade infantil, a concepção artificial, bebê de proveta, a clonagem, embora nem de longe tenha resolvido os problemas da infância. A disposição da mulher para o cuidado com a infância, porém, continua, indevidamente, sendo uma qualidade considerada por muitos, como natural e indispensável que marca de forma quase intocável as suas virtudes. Por outro lado, as discussões das teorias no pós-guerra agilizaram o atual pensamento de que a mulher tem direito a uma realização pessoal e profissional plena, e de acordo com suas próprias escolhas.

Dois encaminhamentos se sobressaem em minha análise na presente tese. Um é o da consciência de que a educação que inclui o zelo e o afeto dos adultos (pais) com as novas gerações (filhos) é desejável e necessária. Tais sentimentos são, tanto quanto o amor materno, essencialmente humanos e para desenvolver-se devem ser socialmente construídos, estimulados. Dependem da inserção histórica da família e do aspecto sociocultural que os homens e mulheres façam predominar. O outro, que de certa forma decorre do primeiro, consiste nos papéis que o pai, a mãe e a sociedade desempenham, contribuindo para o desenvolvimento saudável da criança.

Como foi exposto em toda a literatura da área de conhecimento em questão aqui discutida, a criança começa o seu processo de socialização a partir da relação mãe-bebê. Spitz (1996) considera tal relação como o início de todas as relações sociais das pessoas. Segundo o autor os sociólogos ignoram essas relações, que poderiam ser consideradas o germe das formações sociais humanas apesar de suas especificidades como uma associação *dual*¹²⁶. A criança precisa, também com o pai, de um “contato físico e afetivo”, de sentir “acolhimento, contenção e atenção” (SOUZA, 1999, p. 9).

Por volta de 1960 o movimento feminista organizado nos Estados Unidos defende e reforça que o postulado do amor materno é socialmente construído e advoga que as mulheres são competentes para assumir quaisquer papéis, responsabilidade ou profissão além das funções maternas.

A mulher manifesta, então, explicitamente, querer compartilhar com o companheiro o cuidado com a prole e a função de provedor da família e com a sociedade como elemento produtor de riqueza mas sem abrir mão de seu desejo de ser mãe, e de cuidar de suas crianças.

A mulher encontra seu caminho diante das possibilidades concretas de que a maternagem pode ser exercida pelo pai, pela mãe substituta que a criança sempre sentirá como sendo a mãe.

Acredito, também, que uma mulher profissionalmente realizada, talvez seja melhor mãe do que aquelas que se frustram por exercerem somente o papel maternal. Mediante o apoio da sociedade, a idéia de uma educação coletiva para os bebês exercida nas instituições de Educação Infantil e acompanhada de maior participação do companheiro nas tarefas domésticas e no atendimento aos filhos, permitirá um nível de satisfação mais adequado à organização familiar.

Ressalto que Winnicott (1975, p. 25)

refere-se à mãe suficientemente boa, não necessariamente à própria mãe do bebê como sendo aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração.

¹²⁶ A mãe forma com a criança uma díade, expressão essa utilizada pela psicanálise.

Esta outra figura maternadora pode ser também o professor de bebês suficientemente preparado para efetuar uma adaptação ativa às necessidades do bebê.

Creio ser importante repetir a idéia de que, em certos meios sociais, as pessoas realizam um esforço deliberado para “impedir que a mãe se torne uma pessoa [e assim] a criança fica desde o começo assegurada contra o choque associado à perda” (WINNICOTT, 1999a, p. 126). Na cultura ocidental é comum a criança passar pela experiência de a mãe impor-lhe, pela separação, o princípio da realidade. Essa separação possibilita à mãe sua própria realização profissional e pessoal. Esta deliberada e temporária separação da mãe, quando aceita pelo bebê, pode constituir para a criança uma experiência enriquecedora de seu caráter e para sua personalidade.

A renúncia da mãe à sua realização pessoal muitas vezes leva-a uma atitude de revolta e de desgosto. A sociedade conservadora tende a rotular de egoístas as mulheres que se sentem dessa forma, como se tais sentimentos fossem característicos de uma personalidade feminina incompleta. A realização pessoal da mãe com o exercício profissional não impede o desempenho do papel maternal.

O que é necessário, como já foi dito é que a mãe tenha a seu dispor um equipamento social adequado onde possa deixar seu filho quando for necessário.

Como já defendi nesse trabalho, o professor formado em cursos superiores para atuar em Creche ou berçário poderá constituir uma força positiva, para acolher, sustentar e conter (SOUZA, 2001) os bebês de 4 meses ou menos, na ausência de suas mães (pais e mães). Esse profissional estará assim, auxiliando pais e filhos; os pais, na busca de seu crescimento como pessoa, cidadãos produtivos sem abrir mão da paternidade; os filhos, na superação de suas dificuldades e na aquisição de seu desenvolvimento integrado e de uma posição otimista diante da vida. Para que isso ocorra, é necessária uma estreita interação entre esse equipamento e seus professores, com o pai, a mãe e a família em geral. Os resultados desta pesquisa demonstraram a dificuldade da instituição em manter contatos com a família.

Winnicott (1999a, p.124) afirma que o papel social dos profissionais não psicanalistas [professores da Educação Infantil, por exemplo] pode ser o de prevenir o desconforto psíquico da criança, para aliviar o seu sofrimento.

Deduzo então que, para além de um perfil afetivo básico desejável ao professor da criança pequena na Creche, é fundamental uma formação e informações adequadas. Isso possibilita ao professor distinguir quem precisa realmente de um atendimento por uma equipe especializada e a quem e como auxiliar mediante práticas pedagógicas planejadas e dosadas, envolvendo estímulo à criatividade e orientação disciplinar voltada para a autonomia. Essa autonomia é um princípio e representa, segundo Mahler (1988), uma conquista na fase de individuação-separação, no início da relação mãe-bebê.

Winnicott (1999a, p. 125) adota a perspectiva pedagógica e afirma que tal perspectiva “precisa ser e precisa permanecer diferente da visão [...] do psiquiatra infantil.” Acrescenta que os pequenos são beneficiados quando podem lidar com suas dificuldades com a ajuda do professor.

Se os professores reflexivos e conscientes obtiverem a transposição desses conhecimentos psíquicos, pedagógicos e do desenvolvimento integrador da criança, para o campo das exigências legais e sociais do estado *capitalista neoliberal brasileiro*, pelo menos até agora, em relação à Educação Infantil, poderão considerar-se realizados em seus ideais. A instituição dedicada à criança pequena terá sucesso na educação do bebê, se oferecer maternagem de qualidade nos primeiros meses de vida e se contar com uma atitude suficientemente boa da mãe em relação a seu filho e a disponibilidade dos professores com formação superior adequada.

A necessidade de sobrevivência das camadas populares mais carentes, a falta de alternativas da mulher para deixar sua criança segura e confortável para dedicar-se a algum trabalho, por si só justificaria a existência de Creches e de pessoal formado especificamente para estas funções.

Hoje novas exigências estão sendo postas à Educação Infantil, por influência de novas posições na área da educação segundo as quais deve-se acrescentar algo favorável ao desenvolvimento infantil para além das experiências domésticas. Além disso a procura desse atendimento por parte de todas as camadas da população, por sua vez é determinante do surgimento de novas diretrizes legais. Em função de tudo isso, começa-se a esperar da Creche um outro tipo de atuação que inclui um novo conceito de educação de bebês cujas bases assentam-se em várias teorias inclusive a psicanalítica, um dos fundamentos desta tese.

Considero que, se o ambiente em casa oferece o necessário *holding*, a criança pode, com vantagens, quando já obteve um certo sentimento de confiança e de segurança, criar novos vínculos no berçário e desenvolver-se adequadamente. Para que a Creche cumpra seu objetivo pedagógico, relativo à Educação Infantil e, principalmente (mas não apenas), relativo às crianças desfavorecidas economicamente e susceptíveis a um ambiente familiar algumas vezes adverso, é necessário que aquela ofereça *algo diferente* daquilo que o lar pode oferecer.

Esse *algo diferente* referido, deve ser entendido não apenas como cuidados físicos quanto à saúde e alimentação (estes, é claro, imprescindíveis), mas também como a interação ambiental, a formação de novos vínculos com professores, com outras crianças, a situações e atividades estimulantes ou que funcionem como objetos transicionais, que podem ser brinquedos de toda natureza, pedagógicos, música, linguagem compartilhada ou balbucios individuais, situações agradáveis, lugares preferidos, dentre outros. A criação do objeto transicional pelo bebê segue um caminho e uma seqüência desvelados por Winnicott (1975), e que devem ser conhecidos, compreendidos pela família e pelos professores de bebês: os bebês têm direitos sobre o objeto, assumem-no e “o objeto é afetuosamente acariciado, amado e mutilado; o objeto deve sobreviver ao amor e ao ódio que a criança lhe dedica, deve parecer que tem vitalidade ou realidade própria.”

Ao ingressar nas Creches brasileiras, a criança, em geral, já estabeleceu o vínculo com a mãe. Este vínculo não é cortado, já que o bebê volta para a família e a mãe, em muitos casos o amamenta ao seio pela manhã e à noite. De acordo com os exemplos apresentados em capítulos anteriores, quando o bebê é afastado da mãe, e esta não é substituída por outra que seja aceita pelo bebê, este pode definhando e chegar a óbito.

Tenho procurado demonstrar neste trabalho que os bebês de zero a 18 meses precisam ser cuidados nos berçários por professores com qualificação superior em Educação Infantil. Preciso agora me posicionar quanto à formação desse Professor e sua capacitação para atender às crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de estabelecer relações confiáveis e os vínculos necessários ao seu desenvolvimento psíquico.

A formação de professores para a Educação Infantil depende, em última análise, dos “peritos e legitimadores”, os legisladores, que tomam importantes decisões políticas. O Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, prescritos na LDB/96, ainda estão em fase

de aprovação de suas propostas curriculares pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), não sendo, por isto, permitida uma avaliação mais ampla de seus conteúdos em relação às condições da realidade brasileira e às diretrizes emanadas do MEC.

Em Goiás, há certa coerência nas decisões municipais, mas a ausência de orçamento e de colaboração não permite a organização das Creches conforme os parâmetros legais.

A Educação Infantil na organização do sistema de ensino proposta desde a nova LDB/96 é destinado a todos, mas utilizado principalmente pelas classes populares deveria valorizar a cultura de origem da criança, permitindo-lhe compreender paulatinamente a dominação que sofre, preparando-a para atuar nessa sociedade desigual e competitiva que dificulta seu desenvolvimento.

A situação dos professores para a Educação Infantil, assim como a situação da formação de professores para o Ensino Fundamental no Brasil, é ainda hoje muito preocupante. O sucesso das crianças nos Anos Iniciais da Educação Fundamental e da Educação Infantil depende da formação dos professores delas encarregados. As definições oficiais relativas a estes estudos tiram a possibilidade da formação de professores do âmbito das Faculdades, transferindo-a para os Institutos Superiores de Educação, com suas diretrizes, tendências e técnicas. Essas políticas, ainda, facultam amplas possibilidades de aligeiramento nesta formação, reduzindo o papel do professor a mero executor de tarefas.

Quero crer que a tônica das políticas públicas é a da desqualificação da formação de professores, uma vez que o MEC se preocupa muito mais com números estatísticos, evidenciando ampla concessão de certificados em detrimento de uma qualificação efetiva. Na corrida para formar professores em nível superior, as políticas institucionalizam formações sumárias do ponto de vista teórico e pedagógico (MELO SILVA, 2002, p. 5).

A LDB/96 redefine o conceito de professor e determina outros ambientes para a formação superior de professores além da Universidade, os Institutos Superiores de Educação. A LDB determina que a partir do final da década da educação, em 2007, só sejam admitidos nos sistemas de ensino professores formados em nível superior, mas acata em seu Artigo 62 a formação do professor do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e para a Educação Infantil na modalidade Normal.

A retirada da formação de professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) das Faculdades de Educação para que *preferencialmente* seja feita nos Institutos Superiores de Educação (ISES) desconhece que as Faculdades possuem uma estrutura de formação de professores nessa área, cuja experiência e tradição contam com mais de uma década (desde 1985 ou até mesmo antes). A meu ver, a formação nos ISES é uma forma aligeirada, centrada apenas no ensino, desvinculada da pesquisa e consiste em uma afronta aos princípios e propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Essa Associação luta, desde 1980, em favor da qualidade da formação de todos os profissionais da educação e para que ela seja feita na Universidade.

Em muitas universidades brasileiras, as Faculdades de Educação ainda não incluíram em seu currículo a formação específica para a Educação Infantil. No entanto, várias delas apresentam experiências exitosas com alguma tradição, que demonstram a articulação entre ensino e pesquisa e imprimem melhor qualidade à formação do professor.

Após três anos da vigência da nova LDB, o Decreto nº 3276/99 definiu e regulamentou a formação, em nível superior, de professores para atuarem na educação básica. Esse Decreto dispôs, de forma mais específica, sobre o tema dos artigos 61 e 63 da referida lei.

O Professor para a Educação Infantil deve estar preparado para suas funções tão bem como para qualquer outro grau de ensino. A literatura disponível mostra e ouve-se a todo momento em noticiários e em conversas informais muitas queixas sobre a formação do professor, de modo geral. Esta nova modalidade de formação que está sendo instituída e melhor estudada nos últimos anos, deve iniciar-se de uma forma sólida e consistente para que esse professor como qualquer outro possa ter a competência necessária no sentido emprestado por Rios (2001, p. 108, *apud* MELO SILVA, 2002), para quem não se pode falar de competência como algo abstrato ou modelo, ela deve ser situada nas sociedades reais onde professores e docentes vivem. A competência é sempre situada: o ofício de professor se dá dentro de um sistema de educação formal, numa determinada instituição escolar em um coletivo de profissionais, que fazem da escola uma sociedade específica.

As diretrizes para a Educação Básica, da qual a Educação Infantil faz parte, ao exigir “competências”, não levam em conta as características próprias da educação dos pequenos. Para que isso ocorresse algumas delas deveriam ter a seguinte redação:

1. competências para a compreensão do papel social das Creches e berçários que atendem as crianças desde o nascimento aos três anos, que têm um significado social diferente para as famílias;
2. competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar (neste contexto devem ser lembradas as novas adaptações curriculares que levem em conta conceitos, correntes epistemológicas, teorias psicológicas, psicanalíticas, pedagógicas e historiográficas, entre outras) para a compreensão das crianças até três anos que não constavam, provavelmente, de currículo algum de formação de professores;
3. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, explicitando-se o que isso significa no caso do bebê do nascimento aos 18 meses;
4. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o enriquecimento da educação dos aprendizes-bebês;
5. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

[...] a discussão das políticas educacionais precisa ser amplamente conhecida pelos professores que atuam nas escolas para que estes possam criticá-las ou referendá-las. Tal processo conduz a redimensionamentos curriculares, ajustes e revisões, pois não se pode debater, discutir a formação do professores descolada da política do país (MELO SILVA, 2002, p. 8-9).

Concluo que, nos termos da Lei nº 9394/96 e das normas já estabelecidas pelo CNE, a formação de docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais da Educação Fundamental deve ser específica, de nível superior, que conceda ao futuro professor uma identidade profissional voltada para os fins destas etapas da educação, possibilitando a

progressiva profissionalização docente, uma vez que se defende a articulação entre a formação inicial e a formação continuada do professor.

Merece destaque o fato de que o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado. Aliada à tarefa de ensinar está a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (MELO SILVA, 2002).

Não resta dúvida de que o docente que trabalha a Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental precisa ter sua formação elevada ao nível superior.

A Comissão Bicameral foi instituída para consolidar as Resoluções CNE/CP2/97 e 1/99 e demais atos constantes da Indicação CP/003/2002, mas não se pode esquecer que isso implica, de modo inelutável, que elas não de ser submetidas a mais uma rodada (ou mais uma série ou uma onda) de interpretações e representações das quais nós, professores, ainda não podemos ter conhecimento.

Leituras e análises dos diplomas legais sobre Educação Infantil, anteriores e posteriores à Constituição de 1988, da nova LDB, permitem-me afirmar que, lamentavelmente, a tendência é a de que a formação de professores para essa área e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, legalmente exigida, ainda será, por muito tempo, obtida em Curso Normal de nível médio.¹²⁷ O motivo dessa opção é que o financiamento da gestão e da remuneração dos professores fica mais em conta, apesar de a qualidade do serviço ser sofrível.

Essa forma desinteressada e medíocre de o Governo encarar a educação coletiva de bebês vai ao encontro da observação de Caron (2000, p. 771), que registra uma questão de Klein (1941) quanto aos cuidados destinados à infância: para essa fase são destinados profissionais menos experientes, menos capazes, e defende-se a relação criança menor – problema menor; “professor”¹²⁸ menor – valorização menor.

Um ensino de nível médio, logo com menos aprofundamento que o Ensino Superior, legalmente é admitido para a formação de Professores para a educação das

¹²⁷ A menos que associações de professores como a ANFOPE e outras interessadas no tema e com o apoio da sociedade civil possam interferir de algum modo com a liderança (representada pelo Governo, recém eleito).

¹²⁸ Klein usa *terapeuta*, eu, por analogia, utilizei *professor*.

crianças pequenas sob o pretexto de que estará vigindo somente para um período transitório, cuja duração é prevista para caducar em 2007. Indago: nesse intervalo, quantas crianças passarão por um sistema de Creche e Berçário medíocre, que desconhece os princípios teóricos sobre a integração psíquica nos primeiros meses de vida? Que dificuldades de integração de personalidade esses bebês poderão ter? Segundo levantamentos que realizei aqui em Goiás, os professores com formação de ensino médio ainda são minoria nas Creches e berçários. Esses contam, na verdade, com pessoas até com o Ensino Fundamental incompleto. As proporções adulto/criança, principalmente em relação aos bebês que choram, sofrem angústia e são deixados nos berços sem possibilidade de reagir, são muitas vezes camufladas nos registros escolares.

A tendência internacional é a de valorizar a Educação Infantil, porque a inteligência não é apenas herdada mas sim construída (Plano Nacional de Educação – 2001-2010). Por isso, devem ser as Creches e berçários providos de professores com a formação em graduação, específica e da melhor qualidade, preferencialmente adquirida nos cursos de pedagogia. Esta é uma luta da qual nós, brasileiros, não podemos desistir.

Em direção oposta a esta tendência internacional, a LDB/96, em seu Artigo II, inciso V, legisla ter, o Ensino Fundamental, prioridade no recebimento de recursos financeiros, admitindo que a Educação Infantil seja contemplada com esses recursos, quando o Fundamental estiver plenamente suprido. Segundo a Lei, a responsabilidade da Educação Infantil deverá ser assumida pelo Sistema de Ensino Municipal. Como muitos municípios brasileiros têm arrecadação deficitária, as outras esferas de governo deveriam alocar recursos diretamente à Educação Infantil.

Do contrário, os municípios podem alegar que não dispõem de provimento. Conseqüentemente passam a considerar desnecessária a profissionalização dos que militam na educação dos pequenos e a desrespeitar as proporções professor/criança recomendadas pelos estudiosos do tema. Sem recursos a tendência é a de oferecer uma educação de baixa qualidade aos bebês e a pouca atenção dada a eles resulta em uma educação para a submissão e o conformismo, em vez de uma formação para o uso da liberdade e para o exercício da cidadania (KUHLMANN, 1998).

À luz das teorias revistas no decorrer deste trabalho, retomo e amplio, em seguida, alguns comentários sobre a Política de Educação Infantil (1993), cujos princípios foram apresentados em documentos já citados no Capítulo 2.

É preciso discutir o critério de faixa etária na constituição dos grupos de crianças, principalmente de zero a 3 anos para evitar o abandono e a angústia dos bebês.

As Instituições de Educação Infantil devem considerar o desenvolvimento das crianças e, para isto, proporcionar as condições de trabalho dos seus professores e dispor de recursos culturais e pedagógicos (GHEDINI, 1998)

A indicação, hoje, é a da formulação de propostas curriculares baseadas nas diretrizes do governo. No caso da Educação Infantil tais diretrizes são bastante vagas e necessitam de fundamentação em estudos, principalmente com referência a bebês de zero a 1 ano. O ambiente da Creche tem de se adaptar às necessidades das crianças.

A Política de Educação Infantil de 1993, aqui comentada, ainda vive e além dos princípios mencionados no Capítulo 2 deste trabalho, propõe que as relações no interior das Creches sejam favoráveis à integração da personalidade da criança. A criança é movida por um impulso interior de se desenvolver em direção a novas experiências e à autonomia; é um sujeito com inserção social historicamente determinada. Seu desenvolvimento psicofísico dá-se mediante suas relações com o meio que proporcionam a formação de sua identidade. Assim, a Creche só poderá educar a criança, respeitando-a e atendendo-a de maneira a possibilitar-lhe relações integradoras, complementando e diversificando suas atividades e as diferenciando das desenvolvidas no lar.

Os princípios orientadores dessa Política não mencionam, em momento algum, as características específicas e especialmente delicadas e vulneráveis das crianças de poucos meses. Também não mencionam a proporção professor/criança, indispensável nessa área de atendimento.

Quanto aos profissionais de educação que lidam diretamente com crianças ou atuam na direção de escolas tendo a função de educar e cuidar da criança de forma integrada, devem ser valorizados quanto às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação (conteúdos específicos a essa etapa educacional). Precisam ser evitadas as situações como as dos profissionais de Educação Infantil no estabelecimento observado que não possuíam, durante a pesquisa, a formação indicada nas diretrizes – nem Média, nem Superior. Sua remuneração era a mesma do pessoal de apoio.

As normas e diretrizes oficiais, de modo geral não levam em conta os bebês de 3 a 18 meses. Diretrizes específicas para essa faixa etária deveriam ser elaboradas. Exemplificando: os bebês de zero a 1 ano, aproximadamente, estão em fusão simbiótica

com a figura maternadora ou em fase de individuação – separação (MAHLER, 1988). Os professores devem saber o conteúdo dessa teoria, o significado dessas expressões e como proceder nessa fase do desenvolvimento infantil.

Os profissionais da Educação Infantil sem a qualificação docente necessária devem obtê-la no prazo máximo de oito anos em nível de graduação.

Deve-se considerar a prioridade aos segmentos mais carentes na discussão dos financiamentos pelo MEC, com o apoio das instâncias municipais e estaduais competentes (BRASIL, MEC, 1993). Ao mesmo tempo deve-se promover a valorização dos professores da Educação Infantil, a articulação entre as diferentes agências.

Para Rosemberg (2001, p. 23-24), as propostas de Educação Infantil no Brasil oscilam entre as de acolhimento (*holding* winnicittiano) e guarda. Necessidades de pais e mães, crianças e profissionais não são obrigatoriamente as mesmas. Pais e mães podem ter necessidades [...] para prover a guarda dos filhos enquanto trabalham” ou qualquer outro motivo. “As crianças têm sempre necessidade de acolhimento” [educação que implica cuidados]. Pais e mães suficientemente bons também querem acolhimento para seus filhos.

No entanto, para que as crianças tenham suas necessidades satisfeitas nas Creches, os professores em Educação Infantil exigem uma formação prévia, em nível superior, continuada e de condições de trabalho e de *status* profissional.

Em meu trabalho acredito ter atingido o objetivo de conhecer as necessidades psico educacionais das crianças de zero a 1 ano e as respostas da instituição às necessidades destas crianças. Muitos elementos podem interferir e o que os pais e as crianças precisam pode não coincidir. Certamente, há uma limitação no poder de exigência e negociação por parte dos pais geralmente vindos de populações pobres, em busca de Creches, que se conformam com o que lhes é oferecido. Conhecer as instituições em seu interior para saber e sentir o que realmente ocorre é o primeiro passo para um atendimento justo a todas as crianças, independente de sua origem sócio-econômica.

Os temas para investigação em Creches e berçários não estão esgotados, pelo contrário, há exigências de maiores estudos os quais, espero, tenham cada vez mais o interesse de estudiosos e pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, C. X. de. O psicanalista na UTI neonatal. *ALTER – Jornal de Estudos Psicanalíticos*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 247-255, dez. 2001.

ALMEIDA, V. M. de M. Apresentação do livro: SCHULTZ, L. M. J. *O Pré-Escolar: um estudo de leis e normas oficiais*. Goiânia: Ed. UCG, 1995. Lançamento em Goiânia, 30 de setembro de 1996.

AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Redes de significações: perspectivas para a análise da inserção de bebês na Creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Carlos Chagas, n. 110, p. 115-144, jul., 2000.

ARAÚJO, D. S.; ANDRADE, V. A. O perfil da criança de zero a 6 anos: quem cuida e quem educa a primeira infância. In: SOUSA, S. M. G. e RIZZINI, I. (Org.). *Desenhos de família, criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cênone, 2001.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Carlos Chagas, n. 113, p. 167-184, jul., 2001.

ARENDT, H.. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, M. C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jul., 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLBY, J. *Apego: apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Repensando a Pesquisa Participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27839.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Brasília: APEX, 1975.

_____. _____. _____. *Atendimento ao pré-escolar I: educação e psicologia*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1975.

_____. _____. _____. *Política de Educação Infantil: proposta*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1993.

_____. _____. _____. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. *Legislação e normas de educação pré-escolar*. Brasília, 1979.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Portaria CNE/CP nº 4 de 3 de julho de 2002. Institui comissão com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a educação básica e apresentar estudos sobre a revisão das Resoluções CNE/CP 2/97 e 1/99. Brasília, DF, [2002].

_____. _____. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. *A atuação do Mobral no programa pré-escolar*. Rio de Janeiro: Gráfica Mobral, 1981. (mimeo)

_____. _____. SESU. Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. Documento norteador para comissões de autorização de reconhecimento de curso de pedagogia. [Brasília, 2001] Reunião realizada em 31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2001. Impresso por meios eletrônicos.

_____. _____. _____. _____. Documento norteador para comissões de verificação com vistas à autorização e reconhecimento de curso normal superior. [Brasília, 2001] Reunião realizada em 2 de fevereiro de 2001. Impresso por meios eletrônicos.

_____. _____. _____. _____. Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. [Brasília, 2002] Reunião realizada em 30 de abril de 2002. Impresso por meios eletrônicos.

_____. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. Níveis de Ensino: Educação Infantil: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Brasília, 1999, p. 7-19.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/CNE nº 4 de 16/02/2000. Diretrizes operacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2000. Impresso por meios eletrônicos.

_____. _____. Parecer CEB/CNE nº 22 de 17/12/1998. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto em 22 de março de 1999. Brasília, DF, 1999. Impresso por meios eletrônicos.

_____. _____. Resolução CEB/CNE nº 1 de 07/04/1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

_____. _____. Resolução CEB/CNE nº 2 de 19/04/1999. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes para a educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, me nível médio na modalidade normal. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de abril de 1999. Seção 1, p. 97.

_____. _____. Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31.

_____. _____. Resolução CNE/CP nº 2 de 18/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*. Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Decreto 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 8 de agosto de 2000. Seção 1, p. 1.

BRZEZINSKI, I. Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 16, p. 118-124, jan./abr., 2001.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. A Formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 68, dez./1999. (Edição Especial)

_____. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

CAMPOS, M. M. e ROSEMBERG, F. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

CARON, N. A. e FONSECA, M. M. C. O desenvolvimento da comunicação pais-bebê no período intra-uterino e primeira infância. Palestra à Sociedade de Psicanálise de Brasília em 28 de setembro de 2001.

CARON, N. A. Enriquecedoras descobertas ao longo de 100 anos de atividade. *Revista Brasileira de Psicanálise*. v. 34, n. 4, p. 767-780, 2000.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

DEWEY, J. *A criança e o programa escolar*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Col. Os Pensadores).

DOLTO, F. *Dificuldade de Viver: psicanálise e prevenção das neuroses*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988b.

_____. *Psicanálise e pediatria: as grandes noções da psicanálise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988a.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 12. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985, p. 34-48.

EDUCAÇÃO pré-escolar. *Boletim informativo*. Brasília, MEC/SESU/SEPS. a. 3, n. 1-10, 1984.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERNANDES, F. *LDB: impasses e contradições*. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicação, 1993.

FERRARI, A. R., GASPARY, L. B. V. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Cortez, a. 2, n. 5, p.62-79, jan., 1980.

FERREIRA, R. M. C. O apego e as reações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Carlos Chagas, n. 48, p. 3-19, fev. 1984.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. V. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Edait, 1978.

FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Os instintos e suas vicissitudes. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 14.

_____. _____. A situação traumática e as situações de perigo. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 20, p. 99-101.

_____. _____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989. v. 22, p. 139.

_____. _____. Três ensaios. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989. v. 7.

_____. _____. Experiência de satisfação. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. 1, p. 430-433.

FUNDAÇÃO Centro Brasileiro de TV. Educativa, Programa Nacional de Telecomunicação: setembro de 1987 a dezembro de 1988. [Brasília, 1987]

GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1998.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes 1983.

GONÇALVES, I. *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro, Portugal: Fundação J. J. de Magalhães, 1996.

GUIMARÃES, U. *et. al. Esperança e Mudança: uma proposta de governo para o Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Pedroso Horta, 1982, v. 4.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, a. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. (Edição Especial)

KLEIN, M. *A educação de crianças à luz da investigação psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

KRAMER, S. *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. In: *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. São Carlos, SP: UFSC, 2000.

_____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACAN, J. *O seminário: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, livro 4.

LAPLANCHE, J. *Teoria da Sedução Generalizada e outros ensaios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

- LEBERT, S. H. *L'école maternelle française: tendances*. Paris: IGC, St. Etienne, n. 40, avr. 1976.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Aspectos da educação pré-primária*. Rio de Janeiro: Sylvio Romano, 1959.
- LOUTRE, N. *Le tissage et les liens: le devenir des enfants abandonnés*. Paris, PUF, 1981.
- LOW, A. M. S. *et al. Atendimento ao pré-escolar II: higiene, saúde e nutrição*. 5. ed., Brasília: MEC/Secretaria de Ensino do 1º e 2º graus, 1983. v. 2.
- LÜDKER, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa e Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- LUCKMANN, T e BERGER, P. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Carlos Chagas, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.
- MAHLER, M. *O Processo de Separação-individuação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- MALDONADO, M. T. *Como cuidar de bebês e crianças pequenas*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- MANNONI, M. *Um saber que não se sabe: a experiência analítica*. Campinas: Papiro, 1989.
- MARTINS, S. P. *Direito do Trabalho*. 9. ed., rev. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.
- MELO S., E. *Ensino da geometria nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e a formação do professor multidisciplinar*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Convênio UCG/UNESP, Goiânia, 2002.
- MEYER, D. E. E. Das (Im)possibilidades de ser como um anjo: experiência étnico-cultural para a formação de professores. GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.), BH: Autêntica, p. 51-69, 2002.
- MONTESSORI, M. *Pedagogia Científica*. São Paulo: Flamboyant, 1909.
- MORIN, E. *O Paradigma Perdido: a natureza humana*. 3. ed. Publicações Europa-América, 1999. (Biblioteca Universitária)
- OLIVEIRA, Z. Moraes *et al. Creches: crianças, faz de conta & cia*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Z. Moraes. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

PERES, V. L. A. Concepções de família em população de periferia urbana. In: SOUSA, S. M. G. (Org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Cênone, 2001, p. 217-230.

PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Col. Os Pensadores).

_____. *et al. Educar para o futuro*. Rio de Janeiro: FGV, 1974.

_____. *O Juízo moral na criança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Para onde vai a educação?* 4. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1976.

PLOT, A. P. Clínica psicanalítica a partir da obra de Winnicott. Buenos Aires: Lúmen, 1997. Resenha de MELLO FILHO, J. *Revista Brasileira de Psicanálise*. v. 34, n. 4, p. 799-809, 2000.

PORTUGAL, G. *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Porto, Portugal: Porto, 1998.

RIBEIRO, D. M. S.; MARTON, H. M. H. Reflexões sobre a experiência de trabalho numa creche. *Publicações*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações mãe-bebê-família, p. 23-36, [1987].

RILEY, C. M. D., EPPS, F. M. J. *Assistência al niño pre-escolar*. Buenos Aires: Humanitas, 1970.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

ROSEMBERG, F. Desencontro de estatística e atendimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Carlos Chagas, v. 71, p. 36-48, nov. 1989.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Carlos Chagas, v. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.

_____; CAMPOS, M. M. (Org.) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez, 1998.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAAD, A. A. C. *Sexualidade e psicanálise: o estrangeiro em nós*. São Paulo, 1998. Trabalho premiado no I Concurso de Trabalhos de Candidatos realizado pelo Centro de Estudos de Psicanálise “Luiz Vizzoni” da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

SANTO AGUSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SCHULTZ, L. M. J. *O Pré-Escolar: um estudo de leis e normas oficiais*. Goiânia: Ed. UCG, 1995.

_____. Intenção e conseqüência no desenvolvimento infantil. In: SOUSA, S. M. G. (Org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Cãnone, 2001, p. 253-77.

_____. A educação infantil e sua importância. *EDUCATIVA*, Revista do Departamento de Educação, Goiânia, Universidade Católica de Goiás, v. 3, p. 105-118, jan. dez. 2000.

SCHÜTZ, A. *Der sinnhafte Aufbau def sozialen Welt*. Viena: Springer, 1960.

SILVA, C. S. B. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002, p. 75-93.

SOUZA, E. C. L. *Relação professor-aluno: subjetividade na sala de aula*. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001. Impresso por meios eletrônicos.

SPITZ, R. A. *O primeiro ano de vida*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TEIXEIRA, A *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1975.

VALADARES, M. S. R. M. Relações “muito delicadas”. *Jornal de Estudos Psicanalíticos*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 257-266, dez. 2001.

VILELA, S. G. *Crianças e Creches: uma breve visão*. 2001. Monografia (Curso de Especialização de Formação de Professores) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001. Impresso por meios eletrônicos.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez., 1995.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1980.

WILHEIM, J. Panorama atual do psiquismo pré e perinatal e sua importância para a psicanálise. In: *ALTER – Jornal de Estudos Psicanalíticos*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 235-246, dez. 2001.

WINNICOTT, D. W. *A natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990

_____. *Conversando com os pais*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Introdução à obra de Winnicott. A. –M. Arcangioli (Org). p. 177-240, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Privação e delinqüência*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999c.

_____. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

_____. *Tudo Começa em casa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

ZAZZO, R. *Onde está a psicologia da criança*. Campinas: Papyrus, 1989.

ANEXO

Quadro 1 – Diretoria da Instituição

Função	Nome	Formação
Diretor	SCN	Engenheiro Civil
Secretária	MA	Segundo grau
Diretor Administrativo	PC	Educação Física
Diretor Financeiro	V	Aposentado/ex-bancário
Coordenadora Pedagógica	S	Pedagoga

FONTE – Arquivos da secretaria do Lar Confessional.

Quadro 2 – Recursos Humanos do Berçário

Função	Nome	Formação
Auxiliar Pedagógica	GAS	Primeiro Grau Incompleto
Monitora	FFS	Primeiro Grau Incompleto
Monitora	VPOM	Primeiro Grau Incompleto
Monitora	MR	Segundo Grau Incompleto
Monitora	VF	Primeiro Grau Incompleto

FONTE – Arquivos da secretaria do Lar Confessional.

Obs: As recreacionistas do maternal em diante têm magistério.
Três estagiárias do IEL cursando magistério.
Três estagiárias do Pró-Cerrado.

Quadro 3 – Serviço de apoio (recursos humanos)

Função	Nome	Formação
Agente Educativo	S	Pedagoga
Merendeira	CAM	Primeiro Grau Incompleto
Merendeira	APC	Primeiro Grau Incompleto
Merendeira	MM	Primeiro Grau Incompleto
Auxiliar de Limpeza	RF	Primeiro Grau Incompleto
Auxiliar de Limpeza	EC	Primeiro Grau Incompleto

FONTE – Arquivos da secretaria do Lar Confessional.

Quadro 4 – Apoio externo (recursos humanos)

Função	Formação
Médico	Pediatria
Médico	Pneumologia
Assistente Social	Serviço Social/Psicologia

FONTE – Arquivos da secretaria do Lar Confessional.

Quadro 5 - Informações sócio-econômicas sobre as crianças do Berçário I

Nome	Data de nascimento	Entrada na creche	Mãe/Profissão Salário	Pai/Profissão Salário	Renda mensal
All*	09/06/01	10/10/01	FC – doméstica - R\$100,00	Nada consta	R\$100,00
Am	18/08/01		EMV – vendedora - R\$180,00	CPS – impressor - R\$180,00	R\$360,00
And*	07/12/00	06/03/01	MMRS – doméstica - R\$180,00	Nada consta	R\$180,00
Bia*	31/05/99	09/08/99	IRM – doméstica - R\$135,00	MR – (nada consta)	R\$135,00
Edu	15/10/00	20/06/01	LLN – diarista – R\$80,00	AS – guarda - R\$270,00	R\$350,00
Eli	23/04/01	01/09/01	CS – doméstica – R\$250,00	MO – zelador – R\$200,00	R\$450,00
Eri	23/04/01	01/09/01	(Idem à Eli)	(Idem à Eli)	(Idem)
Gui	25/05/01	18/06/01	IAS – doméstica – R\$260,00	DM – officeboy - R\$180,00	R\$440,00
Gus	24/07/01	03/12/01			
Ing	04/03/01	28/08/01	VS – doméstica - R\$180,00	VS – pedreiro - R\$200,00	R\$380,00
Isa*	14/02/00	18/08/01	MLS – doméstica - R\$200,00	DS – (nada consta)	R\$200,00
Vit*	07/03/01	22/06/01	NF – atendente - R\$185,00	JCC – (nada consta)	R\$185,00
Ju	21/10/00	01/08/01	ADL – doméstica - R\$180,00	SN	R\$180,00
Luc	26/07/00	18/05/01	AC – doméstica - R\$180,00	JES – detetizador – R\$370,00	R\$490,00
Lua*	23/10/00	21/06/01	AAG – doméstica - R\$140,00	JP - militar/pensão - R\$130	R\$270,00
Luc (Bigode)	19/11/00	03/04/00	MRN – doméstica - R\$151,00	RC - pedreiro/desempregado	R\$151,00
Fel	19/07/01	28/11/01	EMV – vendedora – R\$180,00	CPS – impressor – R\$180,00	R\$360,00
Pab**	06/10/00	04/04/01	PRC – telefonista – R\$201,00	(nada consta)	R\$201,00
Raf	29/03/01	18/06/01	RSS – cozinheira - R\$180,00	OGP – churrasqueiro - R\$185,00	R\$365,00

FONTE – Arquivos da secretaria do Lar Confessional.

Notas: * Filhos de pais separados.

** Os pais são separados e a mãe mora com os pais.

Quadro 6 - Quadro-resumo da Ficha de Saúde arquivada na Instituição

Nome	Problemas	Exame de rotina	Consultas
Lua	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	15/08/01; 31/10/01
Luc	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	15/08/01; 19/09/01
Edu	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	18/08/01; 22/08/01
Pab	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	15/08/01; 03/10/01
Raf	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	
Jul	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	
Isa	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	15/08/01; 03/10/01
Luc (Bigode)	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	
And	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	
Gui	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	12/09/01; 19/09/01
Eri	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	05/09/01; 12/09/01
Eli	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	05/09/01; 12/09/01
Vit	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	22/08/01; 26/09/01
Am	Alterações leves no aparelho respiratório. Saúde geral boa.	Arquivados e sem alteração.	18/04/01; 12/09/01
Bia	Nasceu com sopro no coração. Apresenta retardo psicomotor e cognitivo (não diagnosticado). Desenvolvimento equivalente a um bebê de 6 meses. (Dados de outubro de 2001)	Hemogramas; Ultrasonografia do cérebro; Julho de 2001: cirurgia para corrigir sopro no coração; Faz fisioterapia no Centro de Apoio com acompanhamento do Hospital das Clínicas	

FONTE – Fichas de saúde das crianças do Lar Confessional.

Quadro 7 – Espaço Físico da Instituição

Cômodos	Quantidade
Lavanderia	01
Consultório	01
Cozinha (do Berçário I)	01
Quarto	01
Refeitório	01
Quarto de brinquedos	01
Sala administrativa	01
Sala de visitas	01
Berçários	03
Área de recreação	01
Quarto para uso dos funcionários	01
TOTAL	15

FONTE – Pesquisa de doutoramento (SCHULTZ, 2002)

Quadro 8 – Equipamentos da Creche

Equipamentos	Quantidade
Televisão	01
Telefone	01
Aparelho de som	02
Um ventilador	01
TOTAL	05

FONTE – Pesquisa de doutoramento (SCHULTZ, 2002)

Quadro 9 - Equipamentos do Berçário I

Equipamento	Quantidade
Ventilador	01
Chuveiro	01
Pia	01
Cômoda	01
Armário	01
Berços	13
Chiqueirinho	01
TOTAL	19

FONTE – Pesquisa de doutoramento (SCHULTZ, 2002)